

## **A INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO GLOBAL**

**Cibelle Amorim Martins, UFC, cibelle.amorim@virtual.ufc.br, Dominik Garcia  
Araujo Fontes, UFC, dominikfontes@gmail.com, Ingrid Louback de Castro  
Moura, UFC, ingrid.louback@gmail.com**

### **Resumo**

Este trabalho é fruto de discussões ocorridas na disciplina Currículo e Interdisciplinaridade do curso de Doutorado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará e tem por objetivo debater sobre cidadania de forma inter/transdisciplinar refletindo acerca da formação de um cidadão global. Iniciamos este trabalho abordando as diferentes dimensões da cidadania no mundo contemporâneo; em seguida, a partir de teóricos no assunto, refletimos sobre a pesquisa como princípio educativo na religação dos conhecimentos para a formação de um pensamento sistêmico e complexo; defendemos a prática investigativa, numa perspectiva inter/transdisciplinar, como prática essencial na construção e no exercício da cidadania global, dentro da escola e para além de seus muros. Por fim, concluímos o trabalho enfatizando a necessidade de uma prática que pense a educação de forma contextualizada, preparando o estudante, não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para pensar de maneira crítica e articulada com a realidade, exercendo de forma ativa sua cidadania em um contexto de âmbito global.

**Palavras-chave:** Educação pela pesquisa. Cidadania. Interdisciplinaridade.

### **1. Introdução**

Este trabalho é fruto de discussões ocorridas na disciplina Currículo e Interdisciplinaridade do curso de Doutorado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará e nasceu da proposta de debatermos sobre cidadania de forma inter/transdisciplinar pensando na formação de um cidadão global. A escolha deste tema justifica-se por sua relevância na formação educacional enfatizada tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN-EB).

Ao tratar dos princípios e fins da Educação, a LDB em seu Art. 2º, afirma que a educação é dever da família e do Estado, devendo visar “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho”. Já no Art. 22, que faz referência à Educação Básica, afirma “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN-EB, 2001) também alertam para a necessidade de possibilitar “um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola”, defendendo “a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa”, de forma que os alunos possuam as bases culturais “que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política”. Considerando que proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma consciência crítica para o exercício da cidadania é papel da educação escolar pública - que no caso, representa um direito social do cidadão – e que no mundo contemporâneo essa demanda continua urgente, este ensaio tem como objetivo discutir cidadania de forma inter/transdisciplinar refletindo acerca da formação de um cidadão global.

Assim, este trabalho está organizado em cinco sessões. A primeira corresponde a esta breve introdução, na qual mencionamos trechos de alguns documentos legais que embasam a relevância da cidadania na formação educacional. Na segunda, discutimos as diferentes dimensões da cidadania para lembrarmos os sentidos atribuídos a ela e sua importância na contemporaneidade. Na terceira sessão, levantamos uma reflexão sobre a pesquisa como princípio educativo na religação dos conhecimentos para a formação de um pensamento sistêmico e complexo. Em seguida, defendemos a prática investigativa, numa perspectiva inter/transdisciplinar, como prática essencial na construção e no exercício da cidadania global dentro da escola e para além de seus muros. Finalmente, apresentamos algumas considerações sobre os tópicos de discussão abordados neste artigo.

## **2. As diferentes dimensões da cidadania**

Em que espaços exercemos a cidadania? No relatório da UNESCO para o Século XXI, a cidadania aparece como uma prática que deve ser consciente e ativa, e sua

construção deve ser a principal ambição da educação. O documento complementa que a educação para a cidadania não pode se restringir aos espaços e tempos da educação formal. Faz alusão ainda às sociedades da informação, que impõem aos sistemas educativos adaptarem-se às novas dinâmicas e modos de socialização.

Na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, a cidadania aparece já no Art. 1º como princípio fundamental. Uma cidadania, porém, situada nos limites da nacionalidade, naturalização, direitos individuais, políticos e eleitorais. Outro importante documento que não fala de cidadania, mas aborda direitos universais é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No texto aparecem expressões como “família humana”, “paz no mundo”, “consciência da Humanidade”, “respeito universal”, dentre tantas outras que nos leva a considerar, além de uma dimensão geográfica, uma dimensão global das inter-relações humanas. Como pensar a atuação de cidadãos na contemporaneidade quando diferentes povos e continentes se envolvem em problemáticas comuns ou relacionadas? É possível pensar em uma cidadania global quando nações se reúnem para tomar decisões a respeito de questões que ultrapassam os territórios nacionais?

Com o avanço tecnológico digital aperfeiçoamos o modo de nos comunicar e compartilhar informação, tornando ainda mais ampla e diversificada a expressão do pensamento e das ideias. De modo que o nosso corpo físico pode transitar virtualmente por uma esfera global. Os corpos se movem pela internet em uma dança espontaneamente coreografada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ser cidadão no presente desafia a nossa capacidade de pensar não somente um país melhor, mas um mundo melhor. Gradativamente as pessoas vêm ocupando um espaço virtual, desenvolvendo uma percepção de que todos os povos, independentemente da cultura em que vivem, compõem uma só aldeia.

Sobretudo através da internet, desenvolvemos processos de virtualização do corpo, integrando-nos a um corpo coletivo, tornando permeáveis as fronteiras geográficas por meio do ciberespaço, um novo espaço antropológico. Lévy (1996, p. 31) nos esclarece que “cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hipercorpo híbrido e mundializado”. O corpo se expressa no movimento físico, mas se manifesta, além disso, nas relações e identificações sociais, tendo o ciberespaço como meio que favorece ambiências e intensifica convivências, possibilitando a construção do estar junto em diferentes tempos (síncronos e assíncronos) e espaços (físicos e virtuais).

Granger (1994) considera a tecnologia enquanto extensão do corpo, utilizadas em caráter instrumental concebendo-as como recursos que favorecem a representação e expansão dos limites humanos. As ações incorporadas às tecnologias se constituem em um conjunto de técnicas que visam transformar a vida humana, permitindo superar os limites físicos do corpo. Somos impelidos a virtualizar o corpo para satisfazer a nossa vontade e a vontade coletiva. Para facilitar esse processo automatizamos as ações tornando-as operacionais pelo uso de tecnologias.

Lévy (1999, p. 49) esclarece que “o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona)”. Estamos experimentando um novo espaço de convivência que nos leva a refletir sobre as diferentes dimensões da cidadania. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu Art. 1º, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Isso significa que falar em cidadania, de acordo com a nova dimensão global, é pensar no homem como um todo, integrado e conectado ao mundo global.

O mundo reduziu suas distâncias e as pessoas convivem e se relacionam em um movimento pendular do local ao global. Virflio (1999) chama esse espaço (em movimento) de “glocal”, ou seja, a união do local com o global. Nele há uma grande troca cultural entre os diversos povos, que acabam vivendo numa grande aldeia conectada, que McLuhan (2007) chama de Aldeia Global. É um mundo interligado, com estreitas relações econômicas, políticas e sociais, fruto da evolução das TDIC, particularmente da internet, que por um lado estreitam distâncias, por outro, alargam conflitos entre as pessoas e originam a necessidade do desenvolvimento de uma visão global, sem se desligar da visão local, ao passo que uma implica na outra.

O Século XXI nos traz o desafio de refletir sobre a educação, sobre novas práticas educativas para enfrentar os problemas contemporâneos que são de natureza complexa. Num momento em que muitas vezes a comunicação se torna a própria meta, perde-se de vista o sentido do uso e aprimoramento das TDIC para a sociedade. O avanço tecnológico necessita caminhar junto ao avanço social, a começar pela formação de cidadãos integrada ao uso dessas ferramentas, ao mesmo tempo comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. A utilização das

tecnologias no espaço escolar não pode ser um fim em si mesmo. Esquece-se que as tecnologias educacionais são instrumentos que podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, mas não são elas próprias detentoras da capacidade de dialogar e tomar decisões que interessem a uma coletividade. Para Moran (1995, p. 24) “cada tecnologia modifica alguma dimensão da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço”. Entretanto, o desenvolvimento de competências para exercer a cidadania e atuar na sociedade é conduzido por pessoas que interagem em um espaço de aprendizagem.

A compreensão dos fenômenos contemporâneos que envolvem a educação é fundamental para se pensar o processo de formação do cidadão “com a produção de novos espaços de aprendizagem, construção do conhecimento, mobilização e participação” (MARTINS, 2015, p. 26). Segundo Morin (2003), para se perceber melhor as coisas do mundo, não se pode dissociar o todo das partes e nem estas do todo. As aprendizagens na escola não mais comportam a concepção fragmentada dos conteúdos e disciplinas, ao contrário, devem favorecer o desenvolvimento de uma visão sistêmica, na qual o conhecimento é multidimensional, ou seja, é complexo. Exige-se, portanto, que a escola integre as tecnologias no seu interior, mas com vistas a auxiliar na formação do sujeito atuante, crítico-reflexivo, que construa seu pensamento e práticas, a partir de uma visão transdisciplinar da realidade, considerando suas múltiplas dimensões e representações.

### **3. A pesquisa como princípio educativo**

Que metodologias poderiam contribuir para a formação na escola de um sujeito crítico e emancipado para o exercício da cidadania? Optamos abordar aqui a que consideramos a mais próxima do espaço acadêmico no qual estamos inseridas, a prática da pesquisa numa perspectiva inter/transdisciplinar. Essa metodologia certamente responde esta indagação uma vez que quando incorporada à postura desses sujeitos, instiga-os ao protagonismo em seus processos de aquisição de conhecimento oportunizando ao aprendiz um olhar mais crítico e amplo sobre o mundo. Nessa direção, trata-se de uma prática que converge para a formação do cidadão do século XXI, o cidadão global.

São inúmeras as publicações e contribuições a respeito da pesquisa como elemento fundamental à formação do professor, tendo sua categorização mais expressiva no chamado professor reflexivo ou professor pesquisador (SHON, 2000; NÓVOA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992), mas para efeito desse trabalho, deteremos nosso foco na perspectiva do aluno, utilizando principalmente a teorização de Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999), um dos maiores defensores desse princípio.

Pedro Demo (1998) defende a pesquisa como princípio científico e educativo apregoando que a mesma não deve mais ser considerada algo distante, própria das práticas acadêmicas, mas incorporada aos processos de ensino e de aprendizagem.

Na proposta do autor a pesquisa deve estender-se desde o início da educação básica até quanto dure a escolarização, postulando que assim a prática da pesquisa se constituirá como uma postura intelectual do sujeito durante toda a sua vida.

Na visão de Demo, essa postura intelectual está intrinsecamente ligada também ao processo de emancipação do aluno, pois o elege como sujeito da sua história de aprendizagem e de apreensão do mundo. Nesse processo, tanto os pais como os professores devem agir como mediadores e motivadores, instigando-os ao questionamento e possibilitando situações que favoreçam a investigação do aluno, sem jamais tencionarem assumir o comando desse processo, pois a emancipação “precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida (DEMO, 1999).

De maneira mais pontual, a formulação do autor ancora sua visão da pesquisa como uma prática de questionamento reconstrutivo onde não se trata apenas da compreensão de um postulado científico e sua relação com o mundo, mas de uma competência de saber se posicionar criticamente, não apenas reproduzir e, inclusive, ser capaz de fazer proposições alternativas a um projeto, deixando de ser objeto para ser construtor da história.

A pesquisa como princípio educativo se constitui dessa forma como importante elemento para de fato preparar para cidadania em uma proposta emancipatória de sociedade e na

reconstrução, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. [...] o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender (idem, p. 11).

Assim como a pesquisa mostra-se um princípio condutor na aquisição significativa do conhecimento pelo cidadão global, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade compõem os pilares de uma nova compreensão sobre o próprio conhecimento.

#### **4. Inter/transdisciplinaridade como olhar integrador sobre o conhecimento científico**

Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são categorias que versam sobre a superação do saber compartimentado, rumo a uma visão integradora do conhecimento. A Interdisciplinaridade impõe sua pertinência no enfrentamento da desgastada ciência moderna. A partir da crise estabelecida desse tipo de racionalidade é cada vez mais comum encontrarmos a defesa da perspectiva interdisciplinar, seja pela elaboração de vários teóricos (FAZENDA, 2010; JAPIASSU, 1976; POMBO, 2004; LENOIR, 1998; MORAES, 2005; FREIRE, 2011), seja pela legislação para os cursos de formação profissional (BRASIL, 2002), em projetos institucionais ou outros de caráter menos formal.

Para Piaget (1972) a interdisciplinaridade dirá respeito às interações e colaboração entre duas ou mais disciplinas, ou entre setores heterogêneos de um mesmo campo científico, estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo. Respeitando a natureza e objeto disciplinar de cada campo, o autor defende que se trata da busca de ‘estruturas mais profundas’ entre as áreas, que podem ser múltiplas e complexas, mas inteligíveis desde que conheçamos as estruturas que estão dispostas.

Seguindo essa direção Freire (2011) defende que essa interação deve ser de tal natureza que gere uma correspondência entre os saberes envolvidos e que tenha como desdobramento a modificação e enriquecimento das disciplinas em questão como consequência dessa interação. Moraes (2005) possui compreensão semelhante, destacando a importância de respeitar primeiramente a especialização para depois propor essa relação.

Da mesma forma, é de fundamental importância para aqueles que desejam aventurar-se pelas teias da interdisciplinaridade, o entendimento de que essa integração de disciplinas não é feita por domínios teóricos abstratos, mas por sujeitos que precisam se dispor a construir na prática e colaborativamente uma perspectiva integradora. Ainda

que o estudioso mais erudito se dispusesse a estudar as várias ciências, articulando-as em vistas de construir um pensamento interdisciplinar, se o fizesse sozinho, não estaria livre de cair em um reducionismo cego.

A transdisciplinaridade para Piaget (1972) consta de uma etapa mais elevada, que deve ser posterior a interdisciplinaridade que situaria as ligações entre as pesquisas especializadas no interior de um sistema sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

Em termos objetivos, a transdisciplinaridade se estabelece como conceito comprometido com a mesma missão da interdisciplinaridade, fazendo frente a todo reducionismo epistêmico que, em última instância, corroborará para o reducionismo do ser humano. No entanto, seu poder de aprofundamento é muito mais amplo: indo além das disciplinas, atravessando-as com domínios outros essenciais a compreensão mais ampla da realidade, como a conclamação da ética, da estética e do político (GUATTARI, 1992).

Para Edgar Morin (1996) ser transdisciplinar nessa sociedade é fazer ciência como ser humano, entendendo os fenômenos a serem estudados tanto dentro da sua relação com a nossa humanidade, como entender que só podemos assim compreendê-lo com as ferramentas que temos na atualidade, dentro do sistema cultural que nos rege e das possibilidades que essa sociedade nesse dado momento histórico nos dispõe.

Corroboramos com o autor no sentido de que a transdisciplinaridade tem a missão de impedir que o homem e a natureza reduzam-se simploriamente a estruturas formais, mas envolvê-lo no fazer científico fazendo de sua ciência uma ciência encarnada. Em nosso entendimento, uma prática inter/transdisciplinar, além de favorecer a interação e colaboração entre áreas, contribui para um pensamento e uma postura que organiza o conhecimento do homem para a sua humanidade.

A importância dessas duas categorias à prática da pesquisa na escola se estabelece como um desdobramento natural da própria dinâmica epistemológica que o ato de pesquisar impõe. Quando o aluno se aproxima de uma questão de pesquisa, a necessidade da articulação entre os diversos campos do saber é imediata porque, na concretude da vida, os fenômenos são complexos e não aparecem compartimentados, ao contrário, demandam diversos olhares e abordagens sobre a mesma questão.

Para além do conhecimento interdisciplinar, essas questões de pesquisa envolvem também saberes outros, não necessariamente científicos, e implicam de maneira transversal abordagens no campo da ética, da arte, da filosofia, indo além das

fronteiras disciplinares, conclamando igualmente um olhar transdisciplinar. Portanto, fazer pesquisa, seja em qual nível de ensino for, requer, necessariamente, um olhar mais sensível e atento a totalidade.

## **5. Considerações finais**

Dentro deste contexto, consideramos a utilização da pesquisa como princípio educativo numa perspectiva inter/transdisciplinar, um importante caminho para a reflexão crítica acerca da cidadania durante os processos de ensino e de aprendizagem. Defendemos uma prática que pense na educação de forma contextualizada, preparando o estudante, não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para pensar de maneira crítica e articulada as questões do mundo atual, exercendo sua cidadania e tornando-se um cidadão global.

Para isso é importante que saiamos dos “achismos”, das críticas vazias e da mera reprodução de conteúdos, refletindo e propondo práticas que realmente atuem dentro da realidade e cooperem para o desenvolvimento holístico do discente, superando a fragmentação do conhecimento. A utilização das tecnologias nesse processo já constitui uma realidade que precisa ser aprimorada e vinculada à pesquisa como princípio educativo, configurando, destarte, um importante percurso a ser traçado. Somente desta maneira, crítica e contextualizada com as questões contemporâneas, poderemos colaborar para a construção do conhecimento e da cidadania dos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o lúdico, o ético e o político.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833.

DEMO, Pedro. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Vozes, Petrópolis. 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I. C. A.; ANDRÉ, M. **O redimensionamento da didática a partir de uma prática de ensino interdisciplinar**. Relatório CNPq, 1991a.

FAZENDA, I. **A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau**. Relatório CNPq, 1991b.

\_\_\_\_\_. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 17ª Ed. Campinas: Papyrus, 2010.

FREIRE, L. A. **O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores: construção de significados e sentidos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011

GRANGER, G.G. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LENOIR, Y. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 45-76

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTINS, C. A. **Práticas educativas digitais: uma cultura participativa em formação**. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015.

MCLUHAN, Herbert Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 15ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MORAES, S. E. **Interdisciplinaridade e Transversalidade mediante projetos temáticos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Vol 86 Maio-Dez 2005, 213-214.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e Transversalidade em escolas públicas de Fortaleza. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Publicado na revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Piaget, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**; tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina. – 3ª edição, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Educar na Era Planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. / Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raul Domingo Mota; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007b

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NÓVOA A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 29.

PÉREZ-GÓMEZ A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: Os professores e sua formação. Nóvia A. (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 93-114.

PIAGET, J. “**L’interdisciplinarité** – Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités”. In : Proceedings. Paris : OCDE, 1972.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade, *in* Carlos Pimenta (coord.), **Interdisciplinaridade, Humanismo Universidade**, Porto: Campo das Letras, pp. 93-124.

SCHÖN DA. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNITED NATIONS. **The Universal Declaration of Human Rights**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr/>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2013.

VIRILIO, Paul. **A Bomba informática**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.