

# Educação: a reflexão como elemento norteador na pesquisa e na produção de conhecimento

Vicente Geraldo Amâncio Diniz Oliveira \*

## RESUMO

O presente trabalho busca dar um enfoque filosófico-educacional acerca da pesquisa e sua implementação. Problematisa acerca da diferença de padrões metodológicos quantitativos e qualitativos, mostrando seus limites e possibilidades. Acima de tudo, busca mostrar que a pesquisa precisa carregar em seu bojo o elemento da reflexão e da criticidade. Portanto, o papel do educador/pesquisador, enquanto sujeito que se pensa e pensa a realidade, seria despertar no educando esta mesma postura emancipadora questionadora e reflexiva na produção de conhecimento e na implementação da pesquisa.

Palavras-chave: Educação; Pesquisa; Produção do conhecimento.

## 1 - INTRODUÇÃO

Em décadas passadas, constataram-se nos meios científicos e espaços acadêmicos o predomínio e a sucessão de várias vertentes investigativas, cada uma delas buscando evidenciar determinados valores que pudessem corroborar ou contradizer as molas mestras que subjazem o modo de produção capitalista.

Houve momentos – que, de alguma forma, ainda estão presentes – em que, dentro das instituições educacionais de ensino superior, para se considerar um trabalho como “científico”, este deveria esboçar-se de acordo com os mesmos padrões metodológicos de cunho positivista, utilizados e consolidados nas ciências experimentais do final do século 19 e início do século 20. Apenas a utilização desses modelos daria o estatuto de cientificidade e o reconhecimento como “área da ciência”. Dentro de tais exigências, o que teria validade seria o modelo metodológico a ser simplesmente reproduzido.

Destarte, esse modelo implicaria na neutralidade do pesquisador no exercício de suas experimentações e operacionalizações, na sua capacidade de mensurar e repetir o estudo nas mesmas condições. Nessa con-

cepção metodológica, **todos** os fenômenos se mostram passíveis de observação.

O problema que emerge a partir da aplicação desse modelo de pesquisador é a criação de uma perspectiva cristalizada e dogmatizada com que este passa a lidar com a realidade. Nesse sentido, é possível construir instrumentos de mensuração ou de observação controlados e a acreditar de forma absolutizada no uso desses instrumentos e na neutralidade de intervenções de pesquisa e, conseqüentemente, nos dados oriundos dela. Assim, somente esse tipo de abordagem é o que possibilitaria o conhecimento verdadeiro. Esse paradigma que supervaloriza a **objetividade**, em detrimento do próprio sujeito que conduz os experimentos se impõe, num primeiro momento, em meados do século XVII, tendo ainda seus defensores nos meios científicos e acadêmicos.

Destarte, a condução de pesquisas e sua produção nesses moldes mostram-se interligadas a determinadas relações sociais e de poder, que se estruturam tanto em nível geral quanto em grupos ou espaços institucionalizados.

Surge, a partir do que foi acima evidenciado, uma série de questionamentos acerca dessa forma de se **fazer ciência**. É possível questionar, por exemplo,

\* Graduado em Filosofia e Pedagogia, Doutor em Letras, Pesquisador da PUC Minas, professor nos cursos de Filosofia e Pedagogia. E-mail: amandi@oi.com.br

a relatividade da metodologia, cujas mensurações sobrepujam o próprio fenômeno, ao não considerar a *subjetividade* e os valores intrínsecos a esta, no momento em que o pesquisador coleta e processa dados pesquisados.

Por outro lado, tanto no meio científico quanto no âmbito da academia, busca-se dar uma resposta a esse paradigma puramente *quantitativo*. Assim, abordagens alternativas sugerem outras formas de constituição do conhecimento. Em termos gerais, essas abordagens configuram-se como “metodologias qualitativas”. Tais metodologias privilegiam os estudos de caso, as abordagens antropológicas, as observações cursivas, os depoimentos, as histórias de vida, etc.

Utiliza-se de novos conceitos como, por exemplo, o de dominação, reprodução, representação social, dentre outros. Percebe-se também uma reaproximação com a filosofia, apoiando-se em várias vertentes deste campo epistemológico. Recorre-se à *fenomenologia*, à *dialética* e, em um número significativo de casos, adota-se uma perspectiva *naturalística*.

Todavia, o que se pode constatar é que, ao se buscar metodologias alternativas, ocorre um adesismo de forma acrítica por parte de pesquisadores. A afirmativa genérica de que nada é neutro pode incorrer no perigo de que a opinião do pesquisador é o que prevalece, e não o resultado de um aprofundamento sério à luz de uma determinada teoria. Também podem ocorrer problemas no que tange à apropriação de teorias analíticas e o uso dos conceitos de forma distorcida e superficial.

De fato, adentrou-se por novas formas de abordagens metodológicas. Entretanto, os problemas de fundo são os mesmos. Quero aqui enfatizar que o *método qualitativo* em pesquisa não prescinde do rigor e da consistência dos dados apurados e da posterior análise destes. Isto vale para a pesquisa em toda a sua amplitude, seja ela de campo, bibliográfica, descritiva, exploratória, etc.

Por vezes, encontram-se dificuldades no que se refere à própria metodologia empregada. Há dissonância entre a metodologia que é declarada no corpo do projeto e aquela que de fato é adotada.

Pois bem, este artigo quer refletir sobre como a educação se dá via pesquisa. Nesse sentido, gostaria, a partir de uma abordagem filosófico-educacional, mostrar como o ato de educar pressupõe, acima de

tudo, a *produção de conhecimento* e não simplesmente a aquisição e mera repetição de conteúdos.

Destarte, cabe àquele que educa despertar no educando a vontade de conhecer, sendo este o próprio construtor do conhecimento. Isto requer do educador uma postura diferenciada do modo de pensar tradicional, em que este é visto como um transmissor, que enxerga no aluno um mero receptáculo.

Como, pois, ultrapassar um modelo tradicional quantitativo, como visto na primeira abordagem metodológica de pesquisa e valorizar o qualitativo, sem, contudo, nos entregarmos a um raciocínio condicionado ou permanecermos na superfície do dado imediato?

Se a abordagem quantitativa valoriza uma postura *objetiva*, na qualitativa a *subjetividade* não é colocada de lado. Se o foco, pois, é a *subjetividade*, deve-se estar atento para não se resvalar para o *subjetivismo*. Assim, a “plena atenção” sobre seus atos e a sua postura como educador possibilitará ao sujeito não cair em um mero *solipsismo*.

É nessa perspectiva que o educador estará pronto para, de fato, encaminhar o educando à busca do conhecimento. Deve-se levar em conta que o *estar pronto* se mostra sempre em *potência*. O *ato*, o atualizar-se, o rever-se, o questionar-se deve ser visto como obrigação do educador, pois que a própria realidade em contínuo devir já o instiga à contínua renovação.

Com efeito, o *texto* – postulados, bases conceituais, paradigmas, metodologias – deve ser visto como um *ferramental*, um *meio* que, por vezes, deva ser substituído, para melhor se adequar à proposta de trabalho, possibilitando, assim, um contínuo diálogo com o *contexto*. Nessa perspectiva, o pesquisador poderá ler as *entranhas* de cada objeto analisado.

O dado particular concernente ao objeto analisado contém em si não apenas o que o distingue de outros objetos, mas também as relações sociais, materiais e históricas que possibilitaram o surgimento de sua própria essência, como também a sua aparência. É na ultrapassagem de um olhar ingênuo, rumo a um olhar crítico, como diria Paulo Freire, que será possível sairmos do meramente conceptualizado, para filtrarmos pelos nossos próprios olhos. Isto confere ao sujeito cognoscente a própria *autonomia* diante do que já está estabelecido e cristalizado em termos de conhecimento, isto é, de visão de mundo. Esta atitude, digamos, seria o primeiro passo para o que já foi

dito anteriormente e que se configura como *produção de conhecimento* via “dado pesquisado”.

Hegel, filósofo alemão, dirá que o verdadeiro conhecimento não se restringe ao imediatismo do objeto, mas que compreende *suas relações* espaço-temporais a partir dos sentidos *histórico, social e humano*. Destarte, há uma negação ao dado imediato, para posteriormente poder compreendê-lo como sendo parte de um processo social, e não uma parte isolada de um todo.

Quero, pois, enfatizar neste artigo não os dados técnicos de como se dá a produção de conhecimento “via pesquisa”, mas, acima de tudo, colocar em questão o próprio ser humano que, ao *produzir conhecimento*, o fará a partir do *autoconhecimento* que, concomitantemente, o levará ao *conhecimento do outro*. É nesse sentido que a construção da *identidade* não se limitará ao momento em que o indivíduo se distancia do objeto, em um momento de contemplação.

Torna-se imprescindível a retomada do contato consigo – mediado pelo trabalho, pelo ato de ensinar, pela pesquisa – tendo como meta não apenas o *autoconhecimento*, mas também o conhecimento do outro. A satisfação da *autoconsciência* por parte daquele que ensina só pode ser alcançada pelo contato com a *autoconsciência* daquele que aprende.

Esta atitude de enxergar no educando o *outro* que se *elabora*, à medida que *labora*, supera a dicotomia *sujeito/objeto* que divisamos em uma pedagogia tradicional, que faz uso de um modelo metodológico que deve apenas ser reproduzido, como evidenciado no início deste trabalho.

Para que possamos nos colocar nesta perspectiva de superação no exercício de nossa profissão como educadores, e enxergarmos que, à medida que ensinamos, também aprendemos, é necessário, pois, uma postura de *autocrítica* perene. Se, de fato, queremos atingir a *autoconsciência*, o *autoconhecimento*, não podemos ter medo de nos confrontarmos.

Em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Edgar Morin, no capítulo I, fala das “Cegueiras do Conhecimento”, quais sejam, o “erro” e a “ilusão”. Assim se expressa o teórico:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e

da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens*. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em “A Ideologia alemã” que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros. (MORIN, 2000, p. 19).

Quando faço uma abordagem acerca de temas como *autoconhecimento*, *autoconsciência* e uma perene *autocrítica* pressupõem, acima de tudo, enxergarmos que temos potencial, dons e talentos, como também temos nossos limites. Os erros e ilusões que, porventura, carregamos, nem sempre temos consciência deles.

Entretanto, quando nos colocamos na perspectiva de que o educando – enquanto sujeito que constrói o próprio conhecimento – também nos educa, será ele que, muitas vezes, nos mostrará os erros e ilusões que se imbricam aos nossos conhecimentos. Nesta mesma esteira, em que *Identidade e Alteridade* somente se forjam de uma forma relacional, Theodor von Adorno – expoente da Escola de Frankfurt – em um texto intitulado “Indivíduo” também cita a Ideologia alemã, quando Marx diz o seguinte: “O homem Pedro só se refere a si próprio como homem através de sua relação com o homem Paulo, seu semelhante.” (ADORNO, 1996, p. 388).

A abordagem de Morin evidencia-se como de suma importância, pois que, nos meios acadêmicos, em geral, esta tese de que o conhecimento científico pode estar – em maior ou menor grau – contaminado por erros e ilusões não se mostra muito bem aceita. Principalmente quando se supervaloriza o paradigma de cunho positivista, em que o conhecimento científico é visto como um conhecimento de primeira ordem, livre de qualquer subjetivismo, concomitantemente, livre de erros e ilusões.

É possível perceber no meio acadêmico, em geral, críticas contundentes a determinados pressupostos do Positivismo. Porém, esses mesmos pressupostos são utilizados em uma escala bem significativa na condução do *ensino* e da *pesquisa*. Ressalta-se aqui, uma vez mais, que o rigor da dedução e da necessidade de análise de dados empíricos não deve, nem pode, ser colocado à margem. Porém, o que se criti-

ca, em primeiro lugar, é a absolutização do conhecimento científico em detrimento do que se configura como “senso comum”.

E, em segundo lugar, o mito criado em torno do pesquisador, que se coloca de forma neutra na análise dos dados pesquisados. Estes se evidenciam como dois grandes *erros* e *ilusões* do conhecimento, como argumentado por Morin.

Esses erros e ilusões mostram como o raciocínio positivista se mostra tautológico, algo que a própria escola positivista criticou nas bases explicativas do mito primitivo. Se o mito era o tipo do conhecimento dogmático, o próprio positivismo também se explicita como tal, pois tem ele a pretensão de saber os resultados que serão obtidos mediante o controle “total” das variáveis em qualquer pesquisa que venha a ser implementada. Uma vez mais, Morin fala acerca do papel da educação no sentido de denunciar erros e ilusões desse tipo e não reforçá-los:

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (noise), em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem. O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro da visão acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000, p. 19-20)

Interessante como Edgar Morin mostra como a nossa afetividade, de maneira alguma, se desvincula da razão. Portanto, o desenvolvimento de nossa inteligência imbrica-se com o mundo da afetividade. Segundo o teórico, seria possível acreditar na possibilidade de eliminação do risco de erro, recalcando toda

a afetividade. Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo *ensino-aprendizagem* carrega em seu bojo uma dimensão afetiva. A curiosidade, a paixão, o interesse para Morin seriam a mola mestra da pesquisa filosófica ou científica. Vale lembrar aqui a afirmativa de Aristóteles quando diz que o filósofo deve ter a curiosidade e o espanto de uma criança. São justamente a curiosidade e o espanto o que nos move em busca do conhecimento.

Assim, segundo Morin, a afetividade pode asfixiar o conhecimento. Mas, por outro lado, tem o poder de fortalecê-lo. A capacidade de raciocinar pode ser diminuída, como também destruída, devido à deficiência emocional. Enfraquecer a capacidade de reação emocional pode estar na raiz de comportamentos irracionais.

Com efeito, não haveria, então, um estágio superior ou anterior da *razão* que domina a *emoção*. O que existe para o teórico francês é um eixo *intelecto/afeto*. A capacidade emocional do indivíduo seria, portanto, indispensável ao estabelecimento do comportamento racional.

A supervalorização da dimensão racional no meio acadêmico, em detrimento do eixo *intelecto/afeto* dimensionado por Morin, nos faz retomar a perspectiva de pensadores, de épocas diversas, que intentam ultrapassar esse nicho do conhecimento filosófico que reduz a capacidade humana de conhecer à mera racionalidade. Tomás de Aquino, expoente da escolástica, chega a afirmar que a *razão é a imperfeição da inteligência*. A inteligência, nesse sentido, ultrapassa o dado racional. E, portanto, não se fecha no mundo dos conceitos.

Outra voz que se distingue e se distancia dos filósofos da Modernidade é a de Baruch Spinoza. Para este, a dimensão emocional e afetiva do ser humano não deve ser negada e subjugada pela razão. As paixões, nesse sentido, devem ser compreendidas e explicadas como todas as outras realidades da natureza. Assim, o homem não seria uma exceção à ordem natural. As paixões, portanto, não estariam no âmbito da fraqueza e da fragilidade humanas ou na impotência de seu espírito. Devem-se, pois, à *potência da natureza*, não devendo ser detestadas ou censuradas.

Henri Bergson, filósofo contemporâneo valoriza, acima de tudo, a intuição como possibilidade do conhecimento direto. Para Bergson, a *intuição* se manifesta quando o *instinto* se coloca a serviço da *in-*



*teligência*. O conhecimento pela via intuitiva, nesse sentido, ultrapassa o dado puramente racional e as meras conceitualizações, permitindo conhecer o objeto que se revela em todas as suas nuances.

Todos os predicativos humanos colocados por esses pensadores no plano da *inteligência* ultrapassam, pois, a pura e simples racionalidade, o que, na ótica de Morin, ajuda sobremaneira na *construção do conhecimento*. Juntando-se a esses predicativos, a valorização e o cultivo do conhecimento científico se mostram como arma poderosa no desvelamento de *erros* e de luta contra as *ilusões*. Entretanto, os próprios modelos científicos que controlam a ciência podem desenvolver *ilusões*. Depreende-se que nenhuma teoria científica se encontra imune do erro. Por outro lado, o próprio conhecimento científico não pode, sozinho, tratar de problemas epistemológicos, filosóficos e éticos, enfatiza o teórico. Nesse sentido, é papel da educação apontar e se dedicar na identificação de *erros*, cegueiras e *ilusões*.

Essa postura de constante revisão é o que poderá dar um estatuto não apenas de cientificidade, mas também de maioridade e de autonomia à educação. Cabe à escola, aqui falando especificamente da Universidade, enxergar que ela própria é um reflexo da sociedade. Sendo a sociedade formada de seres humanos ambivalentes e contraditórios, não poderia ser a escola diferente. Porém, é a universidade o espaço privilegiado para se pensar essa mesma sociedade.

Cabe, pois, ao ensino e à pesquisa problematizar a sociedade em todos os seus aspectos: sociais, políticos, econômicos, religiosos, etc., no sentido de se pensar um sistema mais justo, o que propiciará a propagação de um pensamento mais condizente com o real. É preciso enxergar que a sociedade não é um bloco monolítico ou um todo ordenado isento de tensões. Ultrapassar os *erros* e *ilusões* é ver a realidade que se mostra ao mesmo tempo contraditória, porém, determinável; racional, mas também, irracional; organizada, todavia caótica.

Cabe ao conhecimento científico não escamotear essa tensão existencial que determina as relações entre sujeito e objeto, entre o desejo e a ordem moral vigente. Assim, o pensamento poderá assumir sua função principal no que se refere ao debate filosófico-educacional: a não submissão ao *status quo* vigente.

Não ceder a um sistema coercitivo e, ao mesmo tempo, permanecer no meio de tudo isso é o gran-

de desafio do educador, que humildemente deve passar essa mesma postura ao educando, tendo, porém, a consciência de que pode ou não atingir o seu propósito.

Theodor von Adorno (1949), em sua “*Theorie der Halbbildung*” (Teoria da semicultura), afirma que, enquanto não forem modificadas as condições objetivas, haverá uma cisão entre as boas intenções das propostas educacionais reformistas e as verdadeiras exigências da realidade objetiva. Porém, é justamente porque o cabedal teórico e retórico, em geral, cultivado nos meios acadêmicos ainda não se encontra *reconciliado* com a realidade, que é possível realizar sua autocrítica, apontando seus *erros* e *ilusões*.

Destarte, é dessa maneira que um *paradigma* pode estar também contaminado por *erros* e *ilusões*. Morin afirma que o jogo da verdade e do erro é jogado não apenas na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também – e de maneira profunda – na “zona invisível dos paradigmas”.

O paradigma, pois, efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Determina as categorias fundamentais do conhecimento e opera o controle de seu emprego. É dessa maneira que as pessoas conhecem, sentem, pensam e agem consonantes com os paradigmas impostos culturalmente.

René Descartes é o grande mentor do paradigma que impera no ocidente desde o século XVII. O seu dualismo mecanicista separa o sujeito do objeto. Nesse sentido, cada um tem sua esfera própria, algo que vimos demonstrando no decorrer deste trabalho e o que, de fato, impede a plena autonomia e criticidade do sujeito. Nessa cisão entre sujeito e objeto, a filosofia e a *pesquisa reflexiva* permanecem em um nicho do conhecimento e a ciência e a *pesquisa objetiva* de outro. Morin (2000) critica esse paradigma, afirmando o seguinte:

Trata-se, certamente, de um paradigma: determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. A não obediência a esta disjunção somente pode ser clandestina, marginal, desviante. Este paradigma determina dupla visão de mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino. Assim, um paradigma pode ao tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no

seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro.

Consciente de que o paradigma é apenas um modelo de mundo, é necessário ao educador manter-se criticamente diante do paradigma. O modelo cartesiano, quando engendrado na educação, fez e continua a fazer com que o educador reforce a cisão entre sujeito e objeto, ao se colocar como sujeito do conhecimento e o aluno apenas um recebedor, como enfatizado anteriormente.

É imperativo que, além de primar por uma educação crítico-reflexiva, ultrapassando a dicotomia sujeito/objeto, o educador enxergue que a educação tem uma *especificidade insubstituível*, nas palavras de Adorno. Para o filósofo, a educação, enquanto esclarecimento geral, pode também criar um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a nenhuma repetição. Repetição, acima de tudo, das mazelas impetradas pelos regimes políticos aos seus próprios cidadãos. É necessário que o ensino e a pesquisa trabalhem também a dimensão política do ato de educar. Assim, pois, a educação não é neutra. Pode ela tanto reforçar o *status quo*, como também pode ajudar e orientar estratégias cognitivas dirigidas ao educando para que este perceba o jogo ideológico e reaja a esse jogo. Perceber, problematizar, pensar e buscar alternativas para a realidade são elementos essenciais para a implementação do ensino e da pesquisa.

Por outro lado, é a idéia, o conhecimento, que permitirão essa implementação. E, no dizer de Morin, o principal obstáculo intelectual para o conhecimento se encontra em nosso meio intelectual de conhecimento. Mas, são justamente as idéias que possibilitam conceber as fendas e os perigos da própria idéia.

Resulta disso um paradoxo *incontornável*: “devemos manter uma luta crucial contra as ideias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de ideias.” (Morin p. 30). Assim, cabe às idéias possibilitar e facilitar o *processo ensino-aprendizagem*, como também a *construção do conhecimento* e a *implementação da pesquisa*. Todavia, é preciso enxergar que a idéia tem um *papel mediador* que jamais pode se identificar com o real, o que a transformaria apenas em ideologia. Portanto, é necessário valorizar e implementar aquelas ideias que comportem a ideia de que a realidade resiste à ideia. Este é o trabalho de quem, de fato, educa.

## ABSTRACT

The present work intends to give an educational-philosophic focus on the research and its implementation. It identifies the problem questioning about the difference of methodological patterns, quantitatively and qualitatively, showing its limits and possibilities. Above all, it plans to demonstrate that the research needs to carry within it the element of reflection and criticism. Therefore, the role of the educator-researcher, as the person that thinks about himself and thinks about reality, would be to make arise in the students the same emancipating, inquisitive and contemplative posture involved on the production of knowledge and implementation of research.

Due to the fact that the society is composed of ambivalent e contradictory human beings, the school could not be different. Nevertheless, the university is the privileged place to think about this same society.

Key words: Education; Research; Production of knowledge.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. e BECKER, H. **Educação para a Autonomia**. Araraquara: UNESP, 1994.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.