

LAÇOS DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: O QUE O OUTRO NOS PROVOCA?

Sílvia Cardoso Rocha¹

Resumo

A proposta deste artigo é apresentar um recorte de uma pesquisa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, à Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Este trabalho concluído no ano de 2010² teve como objetivo investigar e refletir como são constituídos os laços afetivos na relação entre educadoras e educandos, em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual no Município de Morro da Fumaça, em Santa Catarina. Afetividade é aqui compreendida como um estado de afinidade profunda entre as pessoas e o ambiente, capaz de originar sentimentos de amor, desvelo, amizade, altruísmo, por exemplo, ou aqueles que promovem a desqualificação dos sujeitos e limitam seu processo de humanização. Caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas. Como um Estudo de Caso, a abordagem da pesquisa se pautou numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa, na qual a complexidade do olhar assumiu o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno afetividade. A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tessitura de laços afetivos qualificados.

Palavras-chave: Afetividade. Relação. Infância.

1 Uma experiência sensível como busca de uma razão aberta

No decorrer da minha trajetória como pesquisadora pude entender a escola como um espaço vivo e dinâmico, o que implica reconhecê-la como um lugar onde, por excelência, se faz a formação de pessoas que queremos: adultos éticos, livres e socialmente responsáveis. Esta compreensão me conduziu a adentrar na escola com o tema da afetividade e fazer uma descrição densa das observações na busca de uma

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Brasil; silviaufsceduca@gmail.com

² Esta Dissertação foi intitulada: “Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem”.

experiência sensível como exercício de uma razão aberta. Optei por um Estudo de Caso e a abordagem da pesquisa se pautou numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa, na qual a complexidade do olhar assumiu o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno afetividade. Continuo ciente de que a afetividade é um tema relevante para colaborar com a construção de um sujeito autônomo, criativo e disponível para uma solidariedade comunitária, mesmo sabendo que refletir sobre tal tema é também desnudar-se diante do Outro³ e desnudar aspectos do ambiente escolar. É lidar com as incertezas e as *desordens* (Morin, 2000) que trilharam o cotidiano. Por vezes, acariciados pela presença da afetividade que o Outro provoca, sentimos temor e confusão. A unidade do eu se rompe e acontece a aproximação do estranho, do diferente, de um afeto que desestabiliza e quebra a imponência guerreira inicial. Essa situação é bem característica do viver ocidental moderno, e herdada da cultura patriarcal onde o Outro é considerado uma ameaça e merece ser abandonado nas relações de convivência.

Neste percurso de estudo, algumas leituras foram importantes e busquei diálogos possíveis com autores que, fazendo uma escolha por identificação sustentaram teoricamente a pesquisa. As opções teóricas dialogaram em torno de três conceitos Afetividade (Toro, 1998); Relação (Maturana, 2005) e Infância (Kohan, 2004). Para este artigo, entretanto, optei pelo recorte que privilegia dialogar com o conceito de afetividades e sua dimensão no contexto da educação contemporânea.

2 A convivência como centralidade na escola

(...) diante da solidão inexorável do infinito, os seres humanos buscam uma resposta olhando-se nos olhos (...) na clareira paradisíaca da realidade, nós nos buscamos reciprocamente.

Rolando Toro (2005, p. 06).

Numa sociedade com forte tendência a banalização da vida e a fundamentação da morte como meio para alcançar fins econômicos, culturais e políticos, modos de vida individualistas se pautam em ideologia das competências, em conjunto com exigências que guiam as pessoas para que concorram entre si, no afã de

³ Quando me refiro ao Outro, o faço reconhecendo-o como sujeito, nome próprio que pode ser escrito com letra maiúscula.

acompanhar as demandas do mercado. Neste contexto, estar com o outro em sua legitimidade, ser solidário, conseguir se colocar no lugar de alguém e se preocupar com o sentimento alheio é um fator importante na construção de laços afetivos qualificados.

Para assegurar o pressuposto de que não podemos nos encantar pela discussão da sensibilidade, dos afetos e de assuntos ligados à natureza humana é preciso sustentar uma economia baseada na competitividade, e em uma ideologia de artilharia. Foi isso que fez a cultura ocidental para dissociar a cognição e a afetividade. Criou-se um ser abstrato, afastado da sua natureza e da natureza, já que o conquistador guerreiro não deve sentir; nada deve distraí-lo de seu objetivo de posse e conquista de poder político e do Outro, desígnios assegurados como um dos axiomas filosóficos da modernidade.

Na visão preconizada por René Descartes (1596-1650), julgava-se que a construção do conhecimento filosófico seguiria uma ordem pré-estabelecida: do mais simples ao mais complexo. Um conceito-chave também detalhado por esse filósofo representa a noção dual entre corpo e espírito, isto é, a matéria sempre separada do espírito, gerando assim a máxima tão conhecida do dualismo cartesiano: uma realidade física que se opõe paradoxalmente à realidade mental (Descartes, 1998; Gamba, 1993).

A influência do pensamento cartesiano foi decisiva desde a época do Renascimento, e se estendeu até os dias atuais ao decompor mente e corpo, razão e emoção como entidades dissociadas entre si. Herdeiros desse modelo matemático-quantitativo, tornamo-nos síntese de uma tradição na qual a modernidade surge no desdobramento desses mitos de verdades absolutas, no estilo de pureza de resultados e de uma ciência pautada em modelos exatos. Durante todo esse tempo deixamos de lado tudo o que estava ligado ao corpo, ao tempo, à realidade e à história humana na sua concretude. Todavia, nem sempre foi assim. Entre os povos primitivos era assegurado o espaço-tempo dedicado ao cuidado corporal, ao lúdico. O espaço-tempo não se reduzia às tarefas produtivas. Maturana (2004, p. 46), supõe que:

[...] as crianças da cultura pré-patriarcal matrística europeia chegavam à vida adulta mergulhadas no mesmo emocionar de sua infância. Isto é, na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro.

Considerar essa realidade da história hominídea fundadora é entender que há relevância nos processos de convivência afetiva, os quais podem possibilitar a cada ser o que já é em essência. Nesse contexto, a educação é considerada um processo de convivência, que transforma Um e Outro e escola - lugar que privilegia a complexidade das relações e suas teias de significados. É por isso que o tema da afetividade foi escolhido por mim como uma magnífica porta de entrada para refletir, por exemplo, sobre os maus-tratos produzidos contra crianças e a intolerância que se propaga, de maneira sutil, no cotidiano escolar.

Abordar relações humanas supõe dialogar em torno da afetividade como peça fundamental. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre educadores/as e educandos é uma das fontes mais importantes para discutir a temática como um fator indissociável do processo de aprendizagem. Não é mais possível considerar o afeto como secundário, sem importância e a nos fazer padecer de um “analfabetismo afetivo que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Analfabetismo que nos impede de encontrar chaves para melhorar nossa vida cotidiana” (Restrepo, 2001, p. 20). O afeto assinala a construção de uma escola onde seus sujeitos possam se constituir de respeitabilidade, de gentileza; estar em um espaço de abertura para experimentarem modos de viver pautados na liberdade, no respeito por si e pelos Outros; em condutas de responsabilidade. “A tarefa da educação escolar, como um espaço artificial de convivência, é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos” (Maturana, 2003, p.13).

Nessa perspectiva, a aprendizagem técnica não pode estar desarticulada da formação humana, pois nada do que acontece ao nosso redor é trivial. Não há uma realidade exterior a nós e os conteúdos ensinados podem se traduzir em vivências coletivas. Tudo o que praticamos, pensamos e sentimos se estende para os lugares que habitamos e nos afeta, ou como diz Morin (2000, p. 49-50), “somos um elemento da diáspora cósmica, um diminuto broto da existência terrena; somos, a um só tempo, seres cósmicos e terrestres” e reconhecer nossa identidade terrena, física, biológica nos faz conscientes de que fazemos parte deste universo.

A escola, além de ser um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças podem alcançar o pleno desenvolvimento de suas capacidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, estéticas, traz como possibilidade criar contextos para qualificar as relações interpessoais e favorecer a inserção social. Considera-se, assim, que

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro, no espaço de convivência (Maturana, 1998, p.29).

Diante do exposto, o tema afetividade não é trivial, ao contrário, ele integra a dinâmica da aprendizagem e caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas. A escola, como ambiente de vivência e convivência cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento afetivo das crianças, na maneira como se configuram as diferentes formas de relação entre elas e os adultos, influenciando na constituição do sujeito. Nessa apreensão, a escola emerge como um campo prioritário de formação de um indivíduo ético e responsável, em que a afetividade tem grande destaque. Conforme Rolando Toro (2005, p. 90),

[...] a afetividade é um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo. Mas também sentimentos opostos, como a ira, a insegurança, a inveja, considerados componentes do complexo fenômeno de afetividade.

O ato de educar é transversalizado pelos aspectos presentes na convivência, e as ações decorrentes tornam-se um fazer que envolve o confronto direto com a multiplicidade dos seres, como seus valores, crenças, experiências e culturas, que se misturam tanto na dimensão ontológica, quanto epistemológica. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no processo não estão desvinculados de pensar, sentir e emocionar-se, de expressar interesses e dissonâncias, e esse emaranhado complexo participa na construção dos laços de afetividade. Portanto, analisar o processo de construção destes laços torna-se um grande desafio, visto que as instituições escolares, como espaços de investigação transitam entre experiências subjetivas e objetivas. Problematizar as relações afetivas integrantes da convivência entre educadoras e educandos levou-me a compreender que os afetos tonalizam o percurso e fazem as intercessões dos problemas vividos pela escola, articulando-se entre a formação humana e a capacitação.

A aprendizagem envolve sempre a construção de um EU e do OUTRO, entrelaçada ao afeto em relação e à construção do conhecimento. As experiências

vivenciadas com outras pessoas é que vão motivar a qualidade do sentido desta aprendizagem e favorecer a internalização dos conteúdos ensinados, e isso está presente na relação educadoras-educandos, porque tem a ver com a transformação de nossa corporeidade em com-vivência e com a história de nossas interações. Desse modo, é possível compreender que a afetividade é fundamental na constituição do sujeito e dos seus laços inter-relacionais. De acordo com tal pressuposto, as características individuais de nossa humanidade, tais como a forma de pensar, o modo de agir, as expressões do sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence.

Neste lugar-escola, concretizado pelo encontro entre diferentes sujeitos arrisco perguntar: o que o Outro nos provoca? Como humanos, afetamos e somos afetados pelo outro com o nosso estilo de ser, inscrevemos valores e normatividades que se misturam à essência de cada um, postulamos conceitos que se traduzem em práticas e criam cenários subjetivos indicando que não somos-estamos imunes às presenças. Pessoas são afetivas, seja para qualificar ou não o encontro com o outro. Nossos gestos, nossas palavras, nossos silêncios, nossas atitudes, nossos olhares geram movimentos de afetação mútua e criam autoimagens que dizem de nós e do Outro.

Afetos transversalizam movimentos de ordem e desordem onde se desenvolvem cenários de imprevisibilidades e permissões. A necessidade de afetos é mais visível quando sentimos que fomos tocados pela frieza e pelo atrofiamento das relações de proximidade, pelo desvalor da solidariedade e ausência do cuidado com o Outro. Onde a indiferença humana se faz evidente, a afetividade se acoberta por um véu que oculta sua real aparência. Tal fato justifica a existência do temor em falar de relações afetivas no processo educativo. Há atitudes que afetam emoções e sentimentos, mesmo compreendendo que são distintos. Emoções são disposições corporais dinâmicas que levam o indivíduo à ação. Restrepo (2001, p. 19) lembra a dificuldade que temos “para reconhecer em cada um de nossos espaços cotidianos em que consiste esse componente afetivo e de que maneira devemos fomentá-lo”. É difícil falar e aceitar as dimensões humanas como dados de emocionalidade que se nutrem de afetividade, porque ainda agimos sob a cultura da rigidez, e esta se sustenta numa ideologia guerreira. “O guerreiro é aquele que pensa a todo o momento em sua sobrevivência, toma o ser autárquico como modelo que se basta a si mesmo, para ele é perigoso depender do inimigo” (Restrepo, 2001, p. 25). Isso impõe uma maneira controlada de se relacionar com os semelhantes, recolhe a estatura humana, torna-nos prisioneiros de um

universo de palavras impessoais, sem toque, sem sabor, sem gosto. As palavras passam a ser declarações, ao invés de demonstrações de envolvimento. De acordo com Toro (2005, p.16):

afetividade determina a evolução completa do ser humano, desde a etapa intrauterina até a maturidade. A inteligência tem sua base estrutural na afetividade, pois todo o processo de adaptação inteligente ao meio ambiente e a construção do mundo se organiza em torno das experiências primitivas da relação afetiva. Podemos legitimamente falar de “inteligência afetiva” (tradução nossa).

Considerando a importância da afetividade nas relações em sala de aula, pergunto: existe interesse por parte das educadoras no modo como isso afeta os educandos? Esse interesse oportuniza a criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões? Por que esse espaço de possibilidades, que é a escola, muitas vezes não oportuniza aos educandos a expressão viva de suas potencialidades? É possível afirmar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam evidencia o tipo de laços afetivos? Como esses laços afetam a relação indissociável entre ensinar e aprender, e como promovem ou dificultam o encanto com o conhecimento? Questões que nos levam a pensar a escola como espaço de convivência e requer alargar os olhares para situar de que outras maneiras a escola pode ser vista,

não apenas como um *lugar* de produção e aprendizado de conhecimentos, mas também como um *lugar* de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida; como um processo intercultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa *como* movimento e *no* movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como gestão do Cuidado (Dorneles, 2003, p. 11).

Levando-se em conta o enredamento das relações interpessoais que marca o cotidiano escolar e o modo como estas afetam os sujeitos envolvidos nos afazeres pedagógicos, a qualidade destas relações pode, ou não, favorecer a aprendizagem. Ela precisa propiciar aos educandos experiências de respeito e acolhidas, visto que “é na infância que a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro, a partir da aceitação e do respeito de si

mesma” (Maturana, 2005, p. 29). Nesse período a criança pode desenvolver uma consciência de si e uma consciência social, mas é indispensável crescer num ambiente que a eduque para o autorrespeito e para o respeito pelo Outro, com confiança e qualificação humana. Nesse entendimento,

[...] a educação se configura como um processo de transformação na convivência, sendo que o ser humano, ou se conserva, ou se perde no devir da história por meio do processo educativo, que se concretiza tanto por meio da família, quanto da instituição educacional (Maturana, 2003, p. 15).

Assim sendo, o que ocorre em sala de aula também pode banalizar o convívio entre educadoras e educandos, expressando a confusão entre dois acontecimentos complementares: a formação humana e a capacitação⁴. É necessária uma proposta reflexiva em torno da tarefa educativa, o que leva Maturana (2003, p. 11) a ressaltar que “a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser cocriadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. Para que essa formação humana aconteça, é preciso que a tarefa educativa crie condições para que a criança expresse seus potenciais e possa confiar em sua individualidade, sem fundamentar suas atitudes em relações de oposição ou indiferença, por medo de desaparecer nas relações.

3 O cotidiano escolar e a afetividade na perspectiva das educadoras

A história da humanidade tem apresentado inúmeros significados para a afetividade, embora, muitas vezes, estes sejam contrastantes e ofuscados por simplificações que até hoje dificultam uma percepção de sua importância na vida das pessoas. No senso comum, a afetividade é conhecida de maneira objetiva, apenas como relação de carinho que se tem com alguém, íntimo ou querido, ou ainda, como estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar seus sentimentos e emoções a outro ser, ou até mesmo aos objetos. Visto deste lugar “comum”, as afetividades têm por

⁴ A capacitação, enquanto aquisição de habilidades e capacidades de ação para estar no mundo no qual se vive, demanda estimular nos sujeitos os recursos operacionais que possuem para realizar o que desejam viver (Maturana, 2003). Esta é uma tarefa educacional que consiste em criar circunstâncias para que exercitem suas habilidades, tais como: participar de jogos, gincanas, jornadas de estudos, atividades de pesquisa, encontros dialógicos, viagens de estudos; assistir filmes, ir ao teatro, visitar livrarias, por exemplo.

constituente fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis.

Sem querer “fechar” a conversa acerca da temática da afetividade, meu desejo é conservar a vivacidade do inacabamento das minhas transitórias elucidações e continuar alimentando outras pesquisas. Na trajetividade deparei-me com o ver e o ouvir que transitam pelo cotidiano escolar com sua polifonia, com a pluralidade de sujeitos que a compõe, o que me levou ao exercício de reencontro com minha história de vida. A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tessitura de laços afetivos qualificados.

Na escola, a afetividade é considerada nos discursos dos educadores como tema relevante. No entanto, ao olhar a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar; ao considerar como pressuposto a afirmação da centralidade do conviver no processo educativo, o qual tem como base a análise dos laços de afetividade que são construídos pelos sujeitos envolvidos nesta relação, é possível dizer que não existe um interesse, por parte dos educadores, pelo modo como seus gestos afetam os educandos. Talvez porque desconheçam como afetam e são afetados no interstício das relações interpessoais.

O conceito de afetividade é assimilado pelos educadores de forma limitada, quase sempre como troca de carinho. Pautada na ideologia das competências, a práxis pedagógica oportuniza raras atitudes de solidariedade com o Outro, portanto, o encontro é tecido, na maioria das vezes, por afetos cujas características são pouco qualificadas. Na dinâmica desse processo, crianças e adultos esforçam-se para atender às expectativas da instituição e criam comportamentos automatizados, autorizados pelas normatividades e voltados para um fim a ser alcançado, o que previne ante o viver “aqui e agora”.

Os conteúdos escolares ocupam o tempo do *estar-junto* e a preocupação das educadoras. Ensinar é apreendido como atitude de repassar os conteúdos contidos em uma grade rígida e desconectada da realidade dos educandos. Dessa maneira, o maior desafio das professoras é descobrir maneiras outras de motivar os estudantes, especialmente os que apresentam as construídas dificuldades de aprendizagem.

O distanciamento corporal exigido entre educadores e educandos é evidenciado desde a arquitetura escolar, o que inclui a sala de aula, que instala as professoras à frente dos estudantes. A falta de liberdade para os movimentos corporais das crianças cria aprisionamentos nas carteiras, o que é agravado pela exigência de cumprir as normas, pela ordem para que “fiquem quietos”, sem deixar transparecer

sentimentos e emoções. É a lógica do *dever-ser* que rege a vida: não deve conversar, não deve tocar o Outro, não deve ser um sujeito. Para transgredir essas normas os educandos se tocam, mas em geral de maneira violenta, confundindo a carícia com o agarrar.

Para os participantes da pesquisa, a escola é o lugar da produção do conhecimento formal, apenas volvido para a capacitação, para o trabalho, desvinculado da formação humana, aquela que reconhece o Outro como legítimo outro na convivência. Esse olhar inviabiliza a criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, unido por uma afetividade qualificada.

É possível assegurar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam distingue os laços afetivos. Nessas relações há um esforço por parte das educadoras em não expressar sua afetividade, dado que as emoções são controladas e que a afetividade é confundida com ameaça a sua autoridade, ou “falta de domínio de classe”. Ou seja, laços tecidos de maneira frouxa podem deixar transparecer intimidades, então, é mais adequado não abrir espaços para o vínculo que afeta a relação indissociável entre ensinar e aprender, ainda que essa postura retarde o encanto dos estudantes com o conhecimento escolar.

A educação transmitida pela escola não está atenta aos artefatos que produzem o atrofiamento da inteligência afetiva, aos “antolhos” que limitam uma visão do mundo guiada pelo cuidado. Educadoras e educandos não se sentem satisfeitos com o ambiente profissional em que atuam e estudam.

Os desígnios da educação raramente são mediados pelo movimento de encontro com a vida, que tenha como fundamento ético-estético as relações à gestão do cuidado. No entanto, participantes da pesquisa expõem uma disposição afetiva para cocriar os processos de vivência e com-vivência, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar.

A infância é concebida como uma temporalidade etária e linear vivida pela criança. Como uma fase de potencialidades, mas como possibilidade de vir a ser. Antagonicamente, essa potencialidade descaracteriza a criança e a transforma em tábula rasa, passível de ser moldada. Anula o que ela tem de espontaneidade e criatividade. Sua experiência na escola é marcada pelas normas e pelo poder disciplinar, o que favorece para conduzir as crianças numa mesma direção, precisa, sem levar em conta as

singularidades. São vistas, ao mesmo tempo, como *adultos em miniatura*, que precisam de proteção no sentido da vigilância. Nessa rede a escola ainda carece de uma compreensão afetiva do conceito de infância, e enquanto este não é aclarado no contexto curricular, a escola segue com práticas que adulteram a infância e sedimentam os processos adultocêntricos.

Estas evidências nos levam a problematizar caminhos na construção de uma escola que alcance o humano que nos habita em processo como um ser emocional desde a sua biologia, como sujeito capaz de aprender de forma prazerosa, como alguém que, além da capacitação, demanda formação humana para poder crescer com responsabilidade social, também exige um aprofundamento teórico, uma compreensão metodológica e uma unidade reflexiva que possa entrelaçar as diferentes dimensões afetivas que nos compõem. Ainda que a cultura ocidental tente negar o valor do afeto nas relações e o sistema escolar se esforce para ilustrar esse ditame, uma e outra não conseguem paralisar os movimentos de vida presentes nos espaços de convivência, onde as experiências abarcam os sujeitos e as vozes anunciam rituais de canto que não conseguem calar.

Referências Bibliográficas

- Descartes, R.(1998). *Os princípios da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Lisboa.
- Dorneles, M. do A.(2003). Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. *Anais da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas, MG.
- Grambra, R.(1993). *História da Filosofia*. Lisboa: Planeta.
- Kohan, W. O. (org.). (2004). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DO&A.
- Maturana, H.; & Verden-Zöllner, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athenas.
- Maturana, H. (2005). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, H.; Rezapka, S. N. de. (2003). *Formação humana e capacitação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Maturana, H. (1999). Transdisciplinaridade e cognição. In: CETRANS (1ª. Edição da UNESCO) *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.
- Morin, E. (2010). *Ciência com consciência*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Morin, E. (2002 a.). *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre, RS: Sulina,
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond.
- Restrepo, L. C.(1998). *O Direito À Ternura*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Toro, R. (2005). *Biodanza*. São Paulo: Olavobras.