

*Artigos Originais***ENTRELAÇANDO CONHECIMENTOS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE***Articles Originaux***ENTRELAÇANT CONNAISSANCES DANS LA FORMATION EN SANTÉ**

Alcides Leão Santos Júnior*

<http://lattes.cnpq.br/3224272172587880>alcidesleao@uern.br

Ildone Forte de Moraes**

<http://lattes.cnpq.br/4105309896093472>ildoneforte@yahoo.com.br

Rosangela Diniz Cavalcante***

<http://lattes.cnpq.br/6892623867163111>ros.cavalcante@hotmail.com

CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)    

RESUMO

Na universidade observa-se a super especialização do saber e a negação da inteireza humana promovendo uma “cegueira” intelectual por não se conseguir o diálogo entre conhecimentos, tampouco compreendê-los. Objetiva-se refletir sobre os desafios da Universidade, na contemporaneidade, na conexão do pensar/fazer a formação em saúde com os princípios norteadores do pensamento complexo. Utilizou-se como aporte teórico Morin, Almeida, Merhy e outros autores para tecer a reflexão. Nas leituras percebe-se que o papel da Universidade vai além de formar profissionais com capacidades técnicas para atender demandas do mercado de trabalho, principalmente na formação em saúde, ainda fortemente arraigada ao paradigma cartesiano. Neste sentido, a presença do modelo hegemônico pode indicar mudanças necessárias, uma vez que temos como necessidade humanizar o

* Doutor em Educação (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Pensamento Complexo e Docente do curso de enfermagem, Campus Cació, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

** Mestre em Enfermagem (UFRN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Pensamento Complexo e Docente do curso de enfermagem, Campus Cació, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

*** Mestre em Enfermagem (UFRN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Pensamento Complexo e Docente do curso de enfermagem, Campus Cació, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

atendimento, a promoção da saúde com o olhar numa perspectiva integral do ser humano. Sendo assim, a proposta que apresentamos configura-se como possibilidade de re-pensar a formação nos cursos de graduação em saúde.

Palavras-chave: Universidade. formação. saúde. pensamento complexo.

RÉSUMÉ

A l'université, on observe que la super-spécialisation de la connaissance et le déni de la plénitude humaine impliquent une "cécité" intellectuelle, car il n'y a pas de dialogue intellectuel entre les connaissances. Cet article vise à réfléchir sur les défis de l'université contemporaine, en discutant la connexion du penser/faire pour la formation en santé avec les principes directeurs de la "pensée complexe". On utilise comme théoriciens les ouvrages de Morin, Almeida, Merhy et d'autres auteurs. Dans les lectures, il est clair que le rôle de l'université va au-delà de la formation des professionnels avec des capacités techniques pour répondre aux exigences du marché du travail, en particulier dans l'éducation de la santé, encore fortement ancrées dans le paradigme cartésien. En ce sens, la présence du modèle hégémonique peut indiquer les changements nécessaires, car nous avons besoin d'humaniser les soins, la promotion de la santé dans une perspective oeil humain intégral. Ainsi, la proposition que nous présentons permet la possibilité de repenser la formation des étudiants du premier cycle em santé.

Mots clés: Université. formation. santé. pensée complexe.

...O EMARANHADO DE FIOS... A POSSIBILIDADE DO ENCONTRO

A sociedade ocidental tem passado por inúmeras transformações ao longo dos séculos. Essas transformações se apresentam também na adequação do princípio e finalidade do processo educativo, principalmente no que se refere às necessidades de atender aos limites das atividades reflexiva e técnica. Para tanto, demanda-se um perfil de instituições formativas em que seus ideais estejam em consonância com uma política de concretização de um saber/conhecimento fragmentado e provisório, pautado pelo paradigma cartesiano.

Dessa forma, vê-se o processo educacional assumindo o papel de ser responsável pela inserção e ascensão socioeconômica dos sujeitos, fato comprovado no Plano Nacional de Extensão Universitária (2001/2002) quando propõe que:

As Universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país. Estão distribuídas em todo o

território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação, constituindo-se em espaço privilegiado para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais cidadãos.

No bojo da discussão em torno das políticas públicas e da forma de atuação das Universidades nessa relação Universidade – sociedade, observa-se uma disputa por espaços no interior das instituições formativas, e também fora delas, o que origina uma ausência de cautela e até uma permissividade no processo formativo dos acadêmicos. Dessa forma, vê-se o *know-how* técnico justapondo-se ao *know-how* ético como fruto de uma demanda por um novo modelo de conhecer que privilegia um saber fragmentado e não relacionado com o mundo não acadêmico no qual, inegavelmente, temos a supremacia do conhecimento acadêmico sobre os conhecimentos sociais, contrapondo a ideia de uma formação cidadã e de uma formação que valorize as experiências dos sujeitos.

Sabe-se que, ao longo dos séculos, alterações vêm desestabilizando este modelo de conhecimento – produzido principalmente nos espaços acadêmicos - e apontando para a emergência do confronto com outros modelos em que a relação entre ciência e sociedade esteja em pauta, principalmente na responsabilidade social da instituição. Sobre essa questão, Santos (2008, p. 41) nos orienta que, na produção de conhecimentos universitários,

[...] a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A Universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Ora, se a Universidade, enquanto instituição social e educativa, foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade, vale a pena questionar: a Universidade não deveria se ater aos problemas sociais e produzir conhecimentos que versassem sobre a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e se preocupassem em dialogar conhecimentos ao invés de separá-los?

Ao que parece, a gênese dessa separação do conhecimento está no século XVII, no contexto da Revolução Científica, quando as metodologias das ciências modernas foram formuladas e propagadas, depositando-se no extremo de um bastão os conhecimentos sociais e do outro os acadêmicos.

Contudo, Nicolescu (1999, p. 108) nos lembra que a aposta em colocar ciência e cultura nas pontas do bastão, sem a possibilidade de dialogar, acontece no início do século XIX. Essa bipolaridade não ocorre de forma harmônica, pois:

Mesmo no interior da ciência, distingue-se com cuidado as ciências exatas das ciências humanas, como se as ciências exatas fossem desumanas (ou super-humanas) e as ciências humanas, inexatas (ou não exatas). A terminologia anglo-saxônica é ainda pior: fala de ciências duras (*hard sciences*) e de ciências suaves (*soft sciences*).

Como a Universidade tem o propósito de difundir um conhecimento universal, unindo o *know-how* técnico, ético e os saberes, ela foi uma das instituições que mais distinguiram essa separação. Parece que mais uma vez há a confirmação de que os modelos de instituições educativas estão pautados num modelo de sociedade e de formação da identidade do homem de um determinado tempo/histórico (teológico, tecnológico, crítico ou emancipado).

Conforme o dizer da poetisa e antropóloga portuguesa Teresa Vergani (2003, p.73) “[...] tudo o que é conhecido é simultaneamente re-conhecido [...] e desconhecido [...].” Achamos, então, importante nos determos em alguns recortes temporais, para que, sabendo como essa instituição foi, ao longo dos tempos, credenciando e solidificando conhecimentos e saberes, possamos perceber os desafios e promessas que caracterizaram a produção do conhecimento no seu espaço.

Trindade (1999) apresenta uma breve análise da articulação entre a tríade Universidade, Ciência e Estado visando às reflexões acerca do papel das Universidades no século XIX. Sua problemática está imersa na afirmação de que as Universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, tanto nas economias capitalistas como socialistas, ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional.

Em Santos (2008, 2006, 2005, 2000), é possível observar que a ciência contemporânea virou-se contra o senso comum, fazendo com que os indivíduos fossem privados ativamente e conscientemente do desvendamento do mundo. Para Santos (2006, 2005, 2000), o choque entre o que ele define como sendo o *conhecimento regulação* e o *conhecimento emancipação* e a crise da ciência contemporânea está na valorização destes tipos de conhecimentos.

Conforme Santos (2005), o crescimento exagerado do *conhecimento regulação* sobre o da *emancipação* foi fruto das próprias promessas da ciência, não cumpridas ou cumpridas em excessos. Ao apresentar o conteúdo do conhecimento científico, o autor o caracteriza de "desencantado e triste". Um conhecimento que se basta por si mesmo, que não dialoga, não entrelaça com outros, que avilta a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar.

É nesse contexto que fazemos uso da abordagem da complexidade para repensar a Universidade enquanto produtora e entrelaçadora de conhecimentos. Comentando sobre os aspectos históricos da instituição Universidade, Jezine (2002, p. 27, grifo da autora) contextualiza que:

A origem da Universidade remota ao período da Idade Média, século XI e princípios do XII. O termo vem do latim "Universitas" que significa, etimologicamente "todos nós", o que representava corporação, associação ou companhia de artesãos, lugar onde o mestre ensinava aos seus aprendizes a arte de um ofício.

Como instituição produtora de saberes e conhecimento, a Universidade tem sua organização e seu *ethos* moldados pela produção e difusão do conhecimento científico, modelo de conhecimento emergido nos tempos medievais.

Não querendo nos ater à História da Universidade, mas enfocando as outras possibilidades que esta instituição tem para com a formação dos indivíduos, procuraremos, a partir de estudo bibliográfico, entrelaçar e evidenciar as contribuições que os autores, principalmente os da abordagem da complexidade vem fomentando para re-pensarmos os desafios que esta instituição enfrenta na contemporaneidade, principalmente, nos cursos de graduação em saúde.

Bem sabemos que a Universidade tem papel fundamental junto aos desafios e as necessidades sociais. Considerada como um dos espaços institucionalizados

do conhecimento é preciso retomar e repensar as suas formas de aproximação das necessidades sociais, bem como sua contribuição para enfrentar os desafios vivenciados na sociedade contemporânea.

Abordaremos alguns elementos do pensamento complexo tendo em vista os seguintes questionamentos: É possível religar o sujeito ao conhecimento e o conhecimento ao sujeito? Existe possibilidade de reencontro entre as diferentes áreas de conhecimento? O campo da saúde tem permitido um diálogo polifônico e polissêmico entre os sujeitos? Como a condição humana é percebida e trabalhada nos cursos de graduação em saúde? Existe o olhar integral para o ser humano nestes cursos?

De antemão, lembramos que não é nossa pretensão dar respostas a estes questionamentos. Na verdade, a proposta é tentar fazer algumas considerações baseadas em leituras sobre o tema e instigar algumas reflexões a respeito. Para tanto, é essencial afirmar que falamos do espaço que ocupamos como cidadãos e professores do ensino superior, ou seja, sentindo e discorrendo a partir da nossa condição humana, das experiências vividas, dos desejos que correm em nossas veias e dos sonhos que nos movem.

Abraçando esse desafio prazeroso, utilizaremos a metáfora do Fio de Ariadne, assim como pensadores/autores e atores também a utilizam no exercício da escrita, para além da capacidade de compreender e explicar os fenômenos, ou seja, para dar asas e voz ao lado *demens* da condição humana. Um encontro possível. Morin, inclusive, aponta a necessidade de não definir o ser humano de forma unilateral, apenas por sua racionalidade. Ele afirma: “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio.” (MORIN, 2000, p. 58).

Aproveitamos para alertar que a metáfora utilizada se baseia no conto mitológico tradicional. Diríamos, então, que não se pode negar outras formas de ver, rever, reinventar o conto mitológico, uma vez que depende do olhar de quem escreve e de quem percebe a história, seus encontros e desencontros com a metáfora.

Sobre o Fio de Ariadne é possível dizer que encontravam-se os atenienses vivendo um grande momento de aflição, em virtude do tributo que eram obrigados a pagar anualmente ao rei de Tebas, Minos. Esse tributo consistia em entregar sete

jovens e sete donzelas anualmente ao Minotauro (monstro com corpo de homem e cabeça de touro) no labirinto construído e projetado para que ninguém conseguisse sair sem ajuda. Com intuito de livrar os seus, Teseu, resolve apresentar-se voluntariamente para matar o tal temido monstro e acabar com esse fado cruel. Chegando a Creta, os jovens e donzelas foram exibidos ao rei Minos e sua filha Ariadne se apaixona perdidamente por Teseu, sendo este amor correspondido. A jovem então lhe dá uma espada para enfrentar o Minotauro e um novelo de linha (conhecido fio de Ariadne) para que ele encontrasse o caminho de volta. Teseu foi bem-sucedido, matando o Minotauro e saindo do labirinto, levando, então, Ariadne, que regressou a Atenas, juntamente com os companheiros salvos do monstro (BULFINCH, 2002).

Tomando por base o mito do Fio de Ariadne, vamos tentar tecer alguns desdobramentos entre o pensamento complexo e os desafios da formação em saúde hoje.

TESEU À FRENTE DO LABIRINTO DAS INCERTEZAS: O QUE LHE ESPERA?

O jovem Teseu era considerado um herói. Os gregos acreditavam que os heróis eram filhos de deuses com seres humanos, além de possuírem poderes especiais superiores como força, inteligência, velocidade, sendo, contudo, mortais. Filho de Egeu e Etra, sua característica principal reconhecida pelos gregos era a Força Física, o que fez com Teseu desbravasse várias lutas e emboscadas. Ao entrar no labirinto Teseu encontra-se movido por diferentes sentimentos e sensações. Embora a coragem seja uma das suas peculiaridades, são várias situações que podem está por vir.

Encontramo-nos imersos em muitos desafios disseminados no campo da formação em saúde. No mundo de hoje sofremos ataque cotidiano e excessivo de informações, a fragmentação e super especialização do saber, a inconsistência nas relações pessoais, a negação da inteireza humana, entre outras preocupações emergentes da atualidade.

Nos espaços educacionais, por exemplo, assistimos uma grande preocupação com o acúmulo de informações e não conseguimos, muitas vezes, unir

esse emaranhado de conhecimento, muito menos compreendê-los. Neste sentido, tal cenário na formação em saúde gera algumas demandas como, por exemplo, a necessidade de humanizar o atendimento, de efetivar ações não somente para a cura, mas também para a prevenção de doenças e promoção da saúde, olhando o ser humano numa perspectiva integral. Assim, Maria da Conceição Almeida (2012, p. 36) enfatiza que: “As escolas e as Universidades podem e devem, permanentemente, reconsiderar as concepções do que venha a ser aprendizagem no que diz respeito ao circuito de disseminação do conhecimento.”

Nesse sentido, é interessante frisar que o papel da Universidade, bem como de qualquer instituição de ensino, vai muito além de formar profissionais com capacidades técnicas para atender as demandas do mercado de trabalho. O mundo precisa de sujeitos cognoscentes, imbricados com as questões sociais, não meros reprodutores ou pessoas alheias às diversas problemáticas da sociedade em que vivem e da qual fazem parte.

Nessa perspectiva, enquanto docentes de um curso de graduação em saúde podemos afirmar que na formação em saúde é comum assistirmos à fragmentação do ensino, tanto na organização das disciplinas, que muitas vezes não possibilitam diálogo entre si, bem como na desconexão da teoria com a prática e vice-versa. Ainda carregamos a herança dos parâmetros de disciplinaridade, da super, hiper especialidade, da clínica versus a saúde coletiva, entre tantas outras dicotomias. Essas discussões podem ser aprofundadas a partir da leitura de Silva et al. (2006) quando propõem tecer considerações sobre o paradigma cartesiano e o paradigma da complexidade, visando, a partir de reflexões sobre ambos, vislumbrar possibilidades de unir o pensamento complexo à enfermagem. A partir dessas questões podemos inferir que a transposição do paradigma cartesiano para uma postura menos mecanicista são desafios ainda postos a todos nas diversas áreas do conhecimento.

Vale salientar que nenhuma das heranças do paradigma cartesiano e seus constructos devem ser desconsiderados ou negados quando assumimos dialogar com as referências do pensamento complexo. Pelo contrário, de acordo com Morin (2004) se assim o fizéssemos estaríamos assumindo um grande equivoco, pois, ao

simplificar, compartimentar, isolar o indivisível, impedindo a percepção global dos problemas essenciais estaríamos fadados a uma “cegueira intelectual”.

É preciso ter coragem como Teseu e mesmo diante das incertezas, desbravar novos caminhos, abrindo-se a outras possibilidades de conhecimento na tentativa de unir saberes que ainda não dialogam, como ilhas distantes e impossíveis de se aproximar.

O FIO DE ARIADNE: SEUS NÓS E LAÇOS ENTRELAÇADOS

Ao adentrar no labirinto das incertezas, Teseu carrega consigo o fio de linha entregue por Ariadne. O fio pode ter vários significados. Para alguns ele pode ter apenas a missão de salvar Teseu da fúria do Minotauro ou então ele poderá lhe proporcionar uma experiência inigualável, já que esse novelo será também um instrumento norteador para o seu reencontro com Ariadne, trazendo-lhe outras conotações através do amor.

O fio entrelaçado pelos princípios do pensamento complexo nos convida a uma tecelagem coletiva, a reunir o saber científico com outras formas de conhecimento, dentre elas o saber popular, as artes, a filosofia, o cinema, a literatura e outros. A complexidade nos instiga a conectar o que por anos e anos nos foi negado: a possibilidade de aproximação e do encontro entre diferentes áreas de conhecimento. Isso ainda é algo muito pouco vivenciado em nossa sociedade, pois ainda vivemos na era cartesiana que inclusive nega a interligação entre as partes e o todo, ou seja, nega a completude de que é feito o homem, a humanidade, o cosmo.

O legado da departamentização justificada pelo apelo de ordem e organização, existente na academia, e por nós vivenciado em um curso de graduação em saúde, faz com que entre os diferentes campos de saberes, ditos científicos, também exista um distanciamento, uma ausência de compartilhamento de conhecimento, tornando-o muitas vezes alvo de disputas internas, filosóficas e conceituais. Ainda nos deparamos com essa realidade no cotidiano, seja nos diferentes espaços de ensino/aprendizagem, seja fora deles.

A tomar como exemplo o campo da saúde, o trabalho se caracteriza como um trabalho coletivo, composto por diferentes profissionais, além da participação efetiva da gestão e implicação dos usuários através do controle social. Nesse sentido, faz-se necessário a junção de saberes e o comprometimento coletivo com as questões que envolvem o processo saúde/doença do indivíduo e da coletividade, além de um exercício mútuo de alteridade de todos os sujeitos como defende Ceccim (2006) e outros autores no livro “Ensinar Saúde”.

Merhy (1999) assegura que

[...] o território das práticas de saúde é um espaço constante de disputas e de constituição de políticas, marcado pela multiplicidade dos distintos sujeitos coletivos envolvidos, que conforme seus interesses e formas de agir, aliam-se e/ou confrontam-se, na tentativa de afirmar, ou mesmo impor a fábrica de fazer saúde.

Como profissionais de saúde precisamos tentar romper com tamanhas disputas. Não que o confronto não seja interessante, pelo contrário, é importante exercitar a pluralidade de pensamentos e ações. No entanto, isso não pode se tornar motivo para que se impeça os avanços no sistema e a melhoria das condições de saúde da população. É necessário abrir espaços para diálogos que exercitem a polifonia, compreendendo a saúde como campo complexo.

Diante disso, Prigogine citado por Almeida (2012, p. 19) elucida que:

Cabe ao homem tal qual é hoje, com seus problemas, dores e alegrias, garantir que sobreviva no futuro. A tarefa é encontrar a estreita via entre a globalização e a preservação do pluralismo, entre a violência e a política, e entre a cultura da guerra e da paz.

Somos co-responsáveis pela sociedade na qual estamos. Sendo assim, o fio precisa ser tecido de forma coletiva, na perspectiva de uma educação para a vida, que tenha significado real e transformação social. Parafraseando Charles Chaplin: *O Impossível é o possível que nunca foi tentado. Chega quem caminha!*

...(IN) CONCLUSÕES

No mito do Fio de Ariadne, quem de fato é o Minotauro? Seria ele o vilão do conto? Qual o significado do labirinto para Teseu e para Ariadne? Qual é a interface destas questões com a formação em saúde?

As respostas podem ser inúmeras, pois depende do olhar do observador, inclusive do seu envolvimento com a situação. Entretanto, o que mais nos atrai nesse mito é o desafio para a formação em saúde superar o paradigma da fragmentação, pois os problemas na área da saúde são multidimensionais envolvendo necessariamente as questões que perpassam pelo conceito ampliado de saúde.

Neste sentido, aproximar-se deste conceito é condição imprescindível para os cursos de graduação em saúde, dada a amplitude que o mesmo possibilita, aproximando a determinação social do processo saúde/doença com as condições de vida da população, que são traduzidas nas demandas clínicas, educacionais, territoriais, ambientais, subjetivas, econômicas, culturais dos sujeitos individuais e da coletividade.

O enfrentamento destas demandas é de fato o maior desafio na formação em saúde, pois o modelo atual de ensino em saúde, como num labirinto, compartimentada e dificulta o diálogo entre diferentes espaços, saberes e conhecimento. Assim, resta-nos a esperança no entrelaçamento de ideias e ideais no processo formativo.

Em suma, nossa aposta está no fio tecido através da abordagem da complexidade como indicativo das mudanças necessárias para sairmos do labirinto e da fúria do paradigma hegemônico nos campos da saúde e educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EdUFRN, 2012.

_____. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

_____. **Complexidade e cosmologia da tradição**. Belém: EDUEPA : Ed. UFRN, 2001.

_____.; KNOBBE, Margarida. **Ciclos e metamorfoses**: uma experiência de reforma universitária. Porto Alegre: Sulina, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. 2002/2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.renex.org/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): histórias de deuses e de heróis. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CECCIM, R. B; CARVALHO, Y.M; Ensino de saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In: PINHEIRO, R; CECCIM, R. B. MATTOS, R. A. (Orgs). **Ensinar Saúde**: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. 2 ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, CEPESC, ABRASCO, 2006. p. 69-92.

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular**: o sonho possível. João Pessoa: Autores Associados : Ed. CCHLA : Ed. UFPB, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERHY, Emerson Elias. O ato de governar as tensões constitutivas do agir em saúde como desafio permanente de algumas estratégias gerenciais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 305-314, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n2/7114.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamons, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade In: _____.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

_____. **A gramática do tempo:** por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Para um novo senso comum; v. 4).

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, v.1).

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, 120).

_____. **Pela mão de Alice:** o social na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Laura Cristina da et al. Pensamento complexo: um olhar em busca da solidariedade humana nos sistemas de saúde e educação. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 613-619, out./dez. 2006.

TRINDADE, Hégio. (Org.): **Universidade em ruínas:** na república dos professores, Petrópolis: Vozes : Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.

VERGANI, Teresa. A surpresa do mundo: ensaios sobre cognição, cultura e educação. In: SILVA, Carlos Ademir da; MENDES, Iran Abreu. **Teresa Vergani.** Natal: Flecha do Tempo, 2003.

Artigo recebido em: 07/08/2013.

Aprovado em: 14/09/2013.