



Vol. 7 nº 14 jul./dez. 2012  
p. 12-20

## INFÂNCIA E FORMAÇÃO INTEGRAL

CHILDHOOD AND WHOLE EDUCATION

Maurício Mogilka<sup>1</sup>  
(Universidade Federal da Bahia)

**RESUMO:** Este artigo analisa alguns dilemas presentes nos processos de formação integral da criança, no contexto das sociedades em que vivemos. Discute algumas problemáticas relacionadas ao trabalho com valores e também conceitos de infância e desenvolvimento. O texto pretende mostrar que a infância é ao mesmo tempo fase instável e fase completa em si mesma, com sentido próprio. A base reflexiva desta discussão são as propostas libertadoras de educação, especialmente tomando aqui alguns conceitos de John Dewey, autor que muito influenciou Paulo Freire, embora isto geralmente não seja explicitado.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação integral; infância; educação libertadora.

**ABSTRACT:** This article analyses some problems in the process of whole education of the child, in the context of our societies. The text concerns the problem of values and the concepts of childhood and human development. The text aims to show that childhood is at the same time unstable and complete, which has its own meaning. The theoretical support of this discussion is the

Depois de ter sobrecarregado a memória de uma criança com palavras que ela não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se este ser fictício a um preceptor, o qual acaba de desenvolver os germens artificiais que já encontra formado e lhe ensina tudo, menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz.

Jean-Jacques Rousseau

### A FORMAÇÃO INTEGRAL E SEUS DILEMAS ÉTICOS

O tema deste artigo, a formação integral da criança, nos leva a falar primeiramente em infância, etapa inicial de formação da subjetividade. Estamos portanto falando explicitamente em formação, e implicitamente em formação integral. E ao falarmos em formação integral estamos lidando implicitamente com as várias dimensões do ser humano. Cabe por isto já uma questão conceitual, para evitar o discurso vago e indefinido: quais são estas dimensões?

Eu, como tantos outros profissionais, concebo o ser humano como um ser bio-psico-social, isto é, um ser complexo, múltiplo e contraditório. Contudo, na área onde eu atuo, educação, cidadania e movimentos sociais, esta definição, embora essencial, precisa ser mais detalhada. Não é fácil transformar um princípio compreensivo em ação.

A teorização pedagógica, em diferentes vertentes, tem enfrentado este problema através da classificação das capacidades humanas, e a subsequente classificação dos objetivos educacionais. Entre as várias propostas, a mais dominante até a década de 1980 veio da tecnopedagogia. Trata-se da clássica obra *Taxionomia de objetivos educacionais*, de Benjamin Bloom e colaboradores (Bloom, Krathwohl & Masia, 1979), publicado nos EUA em 1964 e no Brasil em 1972.

Esta taxionomia classifica os objetivos educativos em três campos ou domínios: cognitivo (conhecimento e habilidades mentais), afetivo (atitudes, valores e interesses), e psicomotores (habilidade motora, destreza manual e coordenação neuromuscular). Mais recentemente, autores do grupo construtivista de Barcelona, liderados por César Coll, têm tentado ampliar esta forma de classificar as capacidades humanas. Isto é visível em autores deste grupo, como Zabala (1998), com alguns trabalhos publicados no Brasil.

Além das áreas definidas pela taxionomia de Bloom, a proposta de César Coll acrescenta mais duas áreas: relações interpessoais, e inserção a atuação social. Além de mais ampla, esta proposta tem a grande vantagem de incluir como capacidades humanas – e capacidades a serem trabalhadas pela educação – aspectos sociais, não isolando o desenvolvimento humano. Esta proposta, como diz Zabala (1998), mostra a indissociabilidade, no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social. Por isto, será utilizada aqui como sistema de classificação, quando necessário.

Quando analisamos a questão da formação integral da criança e suas possibilidades concretas, na sociedade em que vivemos, nos deparamos com um tema difícil e polêmico. Não somente no sentido da sua possibilidade, mas também da sua legitimidade. Uma objeção quanto à legitimidade de uma formação integral vem da educação.

Para muitas profissionais, esta formação não é atribuição da educação, pois os objetivos afetivos (atitudes, valores e interesses) cabem principalmente à família, devendo às instituições trabalhar com competência os objetivos cognitivos e psicomotores, e no máximo, as capacidades de inserção e atuação social. Esta recusa ainda é reforçada por um problema ético que é colocado à educação e às educadoras: que critérios temos para justificar este ou aquele valor?

Quase todas as abordagens teóricas concordam pelo menos em um ponto: não é possível à ciência definir quais são os melhores valores, isto está fora do seu campo de ação. Sem desconsiderar que este problema não é completamente solucionável, a não ser no próprio campo ético, isto é, na escolha aberta e explícita sobre quais valores queremos trabalhar, creio que seja possível pelo menos defini-lo melhor, para que a educação não fique apenas tangenciando uma área tão central no processo de formação humana.

Este é um impasse importante com o qual viemos nos deparando nas propostas de formação libertadoras, seja na área escolar, seja nos processos educativos com movimentos sociais. Embora a questão da formação ética não seja o tema central deste

artigo, os valores fazem parte (implícita ou explicitamente) da formação das crianças, e com certeza das propostas de formação integral.

Por isso, gostaria de colocar aqui alguns princípios que podem nos ajudar a lidar melhor com esta problemática. A primeira questão para tentar superar este impasse, penso eu, é a escolha explícita dos valores, atitudes e interesses que serão trabalhados nos processos formativos, sem jamais fazê-lo de forma subliminar, de forma que não seja de conhecimento da comunidade.

A segunda questão é democratizar o processo de escolha dos valores e atitudes que serão trabalhados, incluindo pais, comunidade e os próprios educandos no processo, junto com os profissionais. A terceira questão para termos alguma segurança ao trabalharmos com valores e escolhas éticas é que, apesar da subjetividade e das implicações políticas sempre presentes na escolha de valores, temos uma mínima base de fatores concretos quando elegemos (o que também é uma escolha) a experiência democrática como base para a formação.

Definir democracia<sup>1</sup> a partir da qualidade da experiência humana - experiências mais plenas, mais realizadoras, mais próximas dos anseios do maior número de pessoas - nos permite aproximar a formação política dos desejos e necessidades das diferentes comunidades e dos próprios educandos, dando uma base existencial e concreta para esta formação.

Um outro argumento é que, apesar dos dilemas éticos ao se trabalhar com os campos afetivo e de inserção e atuação social, estes campos sempre são trabalhados em qualquer prática, de forma explícita ou implícita, pois é impossível lidar com objetivos puramente cognitivos, ou puramente psicomotores - aliás, estes objetivos puros não existem. Neste caso, ao trabalhar-se de forma inconsciente, é bem provável que os valores e atitudes sejam distorcidos e alienados, reproduzindo, provavelmente, valores dominantes. Por outro lado, se trabalhar-se de forma oculta para os educandos (mas consciente para as educadoras), existe o risco da manipulação.

Além desta inevitabilidade de se trabalhar no campo ético, pois a educação é um processo ético, um outro problema nos escapa nesta análise sobre formação integral: pensamos esta formação como algo a ser construído pela educação “na” criança, esquecendo que a criança já é integrada. Ela não é completa, está em formação, mas aquilo que ela é, é de forma integral: consigo mesma e com a sua pequena realidade. Educar, ao menos na perspectiva democrático-participativa defendida neste artigo, é desenvolver um ser integrado com a sua experiência; desenvolve integração, mas não cria integração. A integração interna do eu da criança e do eu com o mundo é originária, não pode ser criada pela cultura e pela socialização, embora possa ser desenvolvida por elas. Neste sentido, podemos dizer que a criança é cósmica, integrada com o universo, sem fissuras.

A sociedade de classes promove a desintegração do eu porque é difícil dominar e explorar aquele que é um com o seu contexto. Quando é intensa a comunicação entre o sujeito e a sua realidade, não há campo fértil para a ideologia, e a exploração do eu se

torna inviável. Estou aqui me referindo ao sujeito individual mas também ao sujeito coletivo, a coletividade unida não somente por preceitos racionais e morais (isto não tem força para manter as pessoas unidas), mas principalmente por laços solidários, gerados por identificação afetiva, trabalhados pela reflexão coletiva e pela discussão aberta e democrática.

Os conceitos de infância e de desenvolvimento são fundamentais para se responder à questão, proposta neste artigo, sobre as possibilidades de formação integral das crianças, especialmente as da classe trabalhadora. Há vários conceitos sobre infância e sobre desenvolvimento, e eles levam a propostas formativas diferentes. A formação integral analisada neste texto se baseia em certo conceito, e é o que veremos a seguir.

## UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A educação das crianças no mundo capitalista foi fortemente dominada nos últimos duzentos anos pelo ideal de preparação - a concepção segundo a qual a educação deve ser um processo de preparação da criança para o seu ajustamento ao mundo adulto. Esta concepção formativa é um dos principais suportes ideológicos dos modelos de educação conservadora. Ele trabalha com duas idéias centrais, ambas desfavoráveis aos processos de formação integral: um conceito negativo de infância e uma concepção de educação enquanto ajustamento.

A negação da infância como uma fase única da vida, com suas próprias significações, e não como uma mera passagem, preparação para a vida adulta, é uma das idéias mais combatidas pelas várias pedagogias de caráter libertador, desde o século XVIII, de Rousseau até Paulo Freire e tantos outros, contemporaneamente. Ela será retomada nos séculos XIX e XX, às vezes, na minha interpretação, com exagerado respeito pela infância. Tal atitude tem levado muitas vezes à paralisação da ação das educadoras. Sua base filosófica é um persistente inatismo que reaparece sob variadas formas na nossa cultura (não é o caso da pedagogia libertadora).

Contudo, se entendemos o desenvolvimento infantil não em uma perspectiva inatista, mas interacionista ou dialética, fica evidente a necessidade da intervenção do adulto e da cultura para promovê-lo. Nós avançamos pouco na elaboração de propostas emancipatórias de educação, ao menos com crianças, se combatermos a centralização excessiva no adulto, presente no ideal da preparação, com uma excessiva permissividade. Não basta, portanto amar e respeitar a criança, e dar-lhe total liberdade: esta, sozinha, não consegue estruturar o eu (Mogilka, 2009).

Um dos autores que pode nos ajudar nesta reconstrução do itinerário dos conceitos mais libertadores de infância, é John Dewey, um das referências de Paulo Freire, embora isto geralmente não seja explicitado, infelizmente. No pensamento deste filósofo, a concepção do valor da infância oscila em alguns textos.

No belo ensaio *A criança e programa escolar*, publicado em 1902, ele defende, talvez por necessidade de estabelecer um contraponto em relação aos exageros das escolas renovadas daquele tempo, que a experiência presente da criança não se explica por si mesma. É uma experiência de transição, incompleta, e simplesmente indicativa de

certas tendências vitais de crescimento. Já em *Democracia e educação*, publicado em 1916 e considerado por Dewey o seu melhor livro sobre educação, o autor defende um conceito bem mais positivo de infância, com características e necessidades próprias.

Na minha interpretação, conceituar a infância é difícil, pois ela exige uma atitude intelectual que entra em choque com a nossa lógica habitual, moderna, binária e cartesiana. A herança aristotélica, não obstante sua monumental contribuição ao desenvolvimento do pensamento científico e da lógica formal, também atuou no sentido de travar a nossa compreensão do caráter contraditório de muitos fenômenos da nossa existência.

Isto se deu, por exemplo, através do princípio aristotélico da não-contradição: uma coisa é ou não é, não podendo ser e não-ser, simultaneamente. Ao recuperar este princípio em Parmênides e na sua filosofia da estabilidade, mesmo que tenha tentado superá-lo através dos conceitos de potência e ato, Aristóteles atribui um estatuto de inteligibilidade lógica àquilo que é logicamente inabordável.

Mas isto não significa - ser inalcançável pela lógica - que tal fenômeno não possa ser compreendido, pois a compreensão, fruto da consciência plena, é repleta de elementos sensoriais e afetivos, que extrapolam os limites, e por conseqüência, as possibilidades do pensamento lógico. Com possibilidades bem mais ricas neste campo, a própria cultura pré-socrática produziu uma compreensão diferente, através de um dos seus mais brilhantes intérpretes, Heráclito, (se é que se pode chamar o obscuro de brilhante). Heráclito, na sua filosofia do caos, nos mostra como é difícil associar o ser com a estabilidade, pois o ser é movimento: O ser, e o não-ser, são, e não são, ao mesmo tempo.

Por isto é difícil conceituar a infância: ela é e não é, ao mesmo tempo, presente, e é, e não é, ao mesmo tempo, futuro. A infância, parece-me, precisa ser considerada simultaneamente como fase completa e plena em si mesma, com seus próprios significados, e como passagem, transição para uma nova fase, com significados diferentes. Se compreender este fluxo e permanência simultâneos não é fácil, mais difícil é trabalhar esta compreensão na prática, em educação com crianças, seja na escola, seja nos projetos e movimentos sociais.

O respeito à infância é o respeito, em última análise, ao momento presente, ao instante que se vive. É impossível viver em um outro tempo. Aliás, embora esta discussão não caiba nos limites deste artigo, eu penso que o tempo, rigorosamente falando, não existe. Passado e futuro são abstrações, resultados da fantástica capacidade da consciência de favorecer as condições para a sobrevivência e o prazer. Nós habitamos o momento presente, e somente aí é possível viver. O desenvolvimento humano pressupõe preparação para o futuro, desdobramento, transformação. Contudo, ele só pode extrair os seus sentidos da experiência presente. Dewey parece pensar desta mesma forma, ao defender a seguinte idéia:

Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. Aí, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente apenas para se preparar para o futuro contradiz a si mesmo. Esquece as próprias condições pelas quais uma pessoa se prepara para o futuro

(...) só quando extraímos, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. (Dewey, 1979b, p. 43-44).

Uma educação que sacrifica o presente, baseada no ideal de preparação para o futuro, provoca três conseqüências na formação da criança, todas elas desfavoráveis à estruturação democrático-participativa e integral do eu. Primeiro, ela significa a perda do impulso vital que alimenta a ação humana em condições saudáveis e não-coercitivas. As crianças vivem no presente. O futuro, enquanto futuro, não tem para elas estímulo nem realidade. Preparar-se para alguma coisa remota, não se sabe qual nem porque, é desprezar a energia vital da criança, que precisa encontrar canais de expressão.

Isto gera a segunda conseqüência deste modelo de educação: a vacilação e o hábito de adiamento das atividades e objetivos (procrastinar, ou na linguagem do cotidiano, enrolar). Como o futuro é muito remoto, para que pressa? A tentação de protelar cresce ainda mais em face das diversas e maravilhosas oportunidades de aventuras para as quais o presente convida irresistivelmente (Dewey, 1979a).

O terceiro resultado é a substituição, por parte das educadoras, de uma avaliação adequada às características de cada criança, por um padrão médio convencional de exigências. Assim, avalia-se a criança por um vago e hesitante modelo relativo ao que se pode esperar que ela se torne em um futuro mais ou menos remoto.

Com um padrão de julgamento fora do que a criança é e precisa desenvolver naquele momento, o resultado é uma prática e uma avaliação que padroniza e generaliza as características de cada um. Com isto, tem mais sucesso aqueles que melhor se adaptarem ao modelo do que a educação e as educadoras pensam que deve ser um adulto, modelo em geral fortemente permeado pelas idéias e valores dominantes (Dewey, 1979a, 1979b).

Assim, a alteridade e a identidade própria de cada sujeito singular ficam seriamente comprometidas, e com isto, as possibilidades de formação de sujeitos mais autônomos, solidários e criativos, base de sustentação subjetiva de modelos de formação integral, fundamentais à democracia participativa. Ao sacrificar o presente, analisando estas conseqüências expostas acima, podemos perceber mais um aspecto da fragmentação presente neste modelos de educação: a fragmentação do tempo.

Presente e futuro não são vistos de forma integrada, não representam uma continuidade. Ao contrário, o presente precisa ser oprimido, para que um certo padrão de futuro possa ser esculpido na criança. Trata-se de modelar o futuro, negando o presente, aliás, negando alguns aspectos do presente, ricos e altamente educativos, mas perigosos para ordens sociais hostis à mudança e à participação.

Além de sacrificar o presente, este modelo pedagógico se sustenta em uma concepção negativa de desenvolvimento. A infância, portanto, é fase a ser superada, extinta, já que é vista como um vazio. Desenvolver a criança seria preencher o vazio entre a criança e o adulto, este tomado como referência do que deve ser a criança, já que, nesta concepção, ela nada é em si, ou seja, não tem estatuto ontológico.

Dewey nos surpreende, ao mostrar que imaturidade é característica positiva, e não negativa. Afinal, a primeira condição para haver desenvolvimento é que haja

imaturidade. Um ser só pode se desenvolver em um ponto ainda não desenvolvido. O prefixo “im” de imaturidade representa algo positivo e não simples carência e vacuidade. Logo, imaturidade significa a possibilidade de crescimento e não apenas ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde. Significa uma força positivamente atual: a capacidade para desenvolver-se (Dewey, 1979a).

A outra idéia desfavorável a um processo de formação integral é a concepção de educação enquanto ajustamento passivo às condições sociais existentes. Na prática, ela provoca, nas educadoras, a ansiedade por corrigir comportamentos, atitudes e valores divergentes, apresentados pela criança (mesmo quando estes não são prejudiciais à sua formação e nem aos seus semelhantes).

Afinal, se a criança causar conflitos com sua forma diferente de pensar e agir, ela – a educadora – terá falhado, pois a ela cabe ajustar o educando à sociedade. É evidente que cabe à educação, inclusive nas concepções democrático-participativas, a aquisição dos hábitos indispensáveis para a adaptação da criança à sua sociedade. Mas esta adaptação precisa ser entendida no sentido ativo de domínio dos meios para a vida em sociedade, uma adaptação crítica e potencialmente transformadora. Isto é central se a proposta formativa é democrático-participativa, isto é, se pretendemos construir um mundo melhor, sem opressão e exploração do ser humano e da natureza sobre o planeta.

Em uma perspectiva interacionista ou dialética, a educação, ao socializar, não simplesmente promove modificações no organismo, sem levar em consideração que esta modificação consiste em desenvolver a capacidade do organismo para efetuar subseqüentes modificações no ambiente, em uma constante interação. Caso contrário, a adaptação se aproximaria a ajustamento passivo, estabelecendo uma conformidade do organismo com o meio. Além disto, a idéia de socialização como ajustamento subentende o ambiente como algo fixo, que definisse em sua estabilidade o modelo das modificações que se efetua no organismo. Contudo, a realidade não é fixa, mas dinâmica.

O ideal de preparação, com a sua negação do prazer da vida presente, e o conceito negativo de infância, se articulam com as ordens sociais conservadoras. Primeiro porque o sacrifício do presente, e da realização do eu no presente, são meios de promover a alienação do sujeito: sacrificar o presente é sacrificar a realidade. Assim se estabelece um processo de fragmentação na criança, transformando-a em um ser para-o-outro.

Em segundo lugar, porque esta repressão sobre a infância tenta conter o potencial humano presente na criança, que é sempre uma ameaça à ordem vigente, quando esta não é participativa e aberta à mudanças. Esta é uma das razões pelas quais, nas ordens sociais não-participativas, como nas ditaduras, no socialismo burocrático e nas democracias burguesas formais e elitistas, como a nossa, a educação se reduz a uma semi-formação, e não constitui um processo pleno de desenvolvimento. No potencial humano existente na criança, o presente ameaça o futuro.

O desenvolvimento humano é um processo amplo, que inclui a aprendizagem da cultura. Seria impossível a formação humana sem a cultura e a relação social. Da radicalidade desta cultura e desta relação depende o aprofundamento do processo de formação humana. Neste sentido, e até um certo ponto, eu creio que as idéias desenvolvidas pela pedagogia da libertação se aproximam da teoria crítica e das suas

brilhantes reflexões sobre a relação entre cultura e formação humana, no sentido pleno do termo.

A cultura e os fatores externos ao eu da criança são fundamentais à sua estruturação, pois mente e matéria, sujeito e objeto são indissociáveis. A superação dos dualismos presentes em nossa cultura é uma das premissas necessárias para constituirmos propostas educativas não-fragmentárias, seja na escola, seja na educação popular.

Não há sujeito sem objeto, e nem matéria do conhecimento sem uma mente com o qual ela se relacione. Há uma indissociabilidade solidária entre o eu e do mundo. Contudo, esta indissociabilidade sujeito-objeto não atinge apenas a consciência: todas as atividades e funções humanas, com exceção do pensamento especulativo, da intuição e da imaginação (e assim mesmo só até certo ponto) se constituem em uma relação íntima e corporal com os objetos do mundo.

Isto é verdadeiro até em atividades simples, como as físicas. Não há um movimento sequer que possa ser realizado sem uma comunicação solidária do organismo com o meio. Não há movimento do sujeito sem o objeto, movimento no vácuo. Mesmo atividades ainda muito simples, como caminhar ou correr, dependem da interação do corpo com o solo.

A superação do dualismo sujeito-objeto nos leva a construir uma psicologia profunda, na tentativa de explicar o desenvolvimento e a formação humana. Capacidades mentais como observar, pensar, associar, recordar, não são inatas, mas construídas a partir de capacidades e tendências inatas. Por serem estruturadas, são resultados da educação e da cultura, somente obtidas através da atividade e da relação com os objetos materiais e simbólicos. É somente ao se exercerem sobre os objetos que tais atividades conseguem se estruturar. Logo, elas não são imunes nem ao tipo de atividade, nem à natureza do objeto sobre os quais se exercitam.

Este fato é extremamente grave em educação e em qualquer processo cultural de formação do sujeito. Por mais que traga tendências positivas e movimentos instintivos, a criança terá as suas capacidades, e de forma geral, o seu eu, fortemente afetados pela qualidade e radicalidade da cultura e da relação social à quais terá acesso. Isto mostra porque uma semi-cultura, isto é, uma cultura superficial, banal, apressada e padronizada contribui para uma semi-formação, e não para uma formação integral do ser humano, elemento importante para a construção das propostas de democracia participativa.

## NOTAS

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Coordenador e mediador do projeto de extensão "Educação e Libertação", voltado para a capacitação e desenvolvimento de agentes sociais que trabalham diretamente com a população na região da Grande Salvador. E-mail para contato: mmogilka@ufba.br.

<sup>1</sup> Democracia aqui neste texto refere-se aos processos e às propostas de democracia participativa, direta, e não à manutenção do modelo elitista e anti-participativo de democracia representativa dominante nas sociedades capitalistas; nem tampouco se refere ao modelo



supostamente participativo vigente nos regimes de socialismo burocrático, partidário e ultra-centralizado.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, B. KRATHWOHL, D. & MASIA, B. Taxionomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo, 1979.

DEWEY, J. Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, J. A criança e o programa escolar. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MOGILKA, Maurício. A fronteira instável: liberdade e autoridade nas propostas de educação democrática. Movimento - Revista da Faculdade de Educação da UFF Niterói, n. 14, p. 123-138, EDUFF, junho 2009 ([www.ri.ufba.br](http://www.ri.ufba.br))

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n. 215, p. 53-67, INEP/MEC, abril 2006 ([www.publicacoes.inep.gov.br](http://www.publicacoes.inep.gov.br))

MOGILKA, Maurício. No campo da subjetividade. Pro-Posições. Campinas, n. 49, p. 197-215, UNICAMP, abril 2006 ([http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/49\\_artigo\\_mogilkam.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/49_artigo_mogilkam.pdf))

MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, p. 363-377, USP, dezembro 2005 ([www.scielo.br](http://www.scielo.br))

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em 20/09/2012  
Aprovado para publicação em 10/03/2013