

“TRANSRELACIONANDO” AFETIVIDADE E SENSIBILIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Solange Martins Oliveira Magalhães¹

A educação é sem dúvida o principal caminho para enfrentar as crises da civilização atual. Este sentido foi reiterado pelos mais de 1300 participantes da Conferência Internacional, promovida pela UNESCO, celebrada em Fortaleza/Ceará/Brasil, 2010, sobre “Os sete saberes necessários à educação para o presente”. O encontro, além de ter sido carregado de sentido, desencadeou o processo de diagnóstico, prognóstico reflexivo para verificação e recriação dos saberes necessários na educação para o futuro conforme concebido por Morin (2001). A proposta nos gerou análise crítica da educação atual, e reforçou a idéia de que os estudos transdisciplinares podem fornecer respostas para dificuldades educacionais, para a falta de sentido das propostas curriculares, a apatia e para questões éticas que envolvem a vida em sociedade.

Reafirma-se, assim, a crescente necessidade de encaminharmos ações eficazes, permanentes e sustentáveis para a construção de um novo paradigma educacional. Como propõe a transdisciplinaridade², para que se estruture este novo paradigma, necessitamos da reforma do pensamento, bem como abrir os corações daqueles(as) que trabalham diariamente nas instituições de ensino, sem esquecer que não há reforma e abertura possível, se não for para a tão necessária promoção da integralidade do ser.

A formação integral implica propiciar condições para que os sujeitos possam desenvolver a razão, a afetividade, a intuição, a imaginação, a sensibilidade e o corpo do educando. Isso significa entender que o intelecto e o espírito estão interligados, razão e emoção entrelaçadas; corpo, mente e espírito em comunhão, num movimento transdisciplinar (BARBOSA, 2005).

Educadores que tecem movimentos voltados para essa nova lógica buscam promover nos contextos formadores valores éticos como princípio unificador, substituindo, assim, valores que privilegiam a lógica do mercado, a supremacia do utilitário e do consumo. A idéia central é que se deve considerar a possibilidade da formação de uma consciência ampliada,

¹ Psicóloga, Dra em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás.

² Transdisciplinaridade, o prefixo trans significa perceber o conhecimento entre as disciplinas, através das mesmas e além da visão disciplinar. O sufixo idade significa ação, movimento da construção do conhecimento.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

para que os sujeitos sejam capazes de contrariar a uniformidade de lógicas, com propósitos de anestesiamento, de homogeneização, de massificação e de controle (MORIN, 2002).

Educar, portanto, distancia-se do adestrar, mas aproxima-se de um movimento que busca a compreensão da realidade multidimensional que envolve os sujeitos, tornando-os críticos e epistemologicamente curiosos.

As características deste diferente processo educativo também exige a redefinição do papel do professor(a)³ formador(a), o qual deve estar apto à promover uma formação integradora que favoreça o entendimento da complexidade do ser. Este tipo de formação mostra-se carregada de valor ético e estético com compromisso social, o desenvolvimento pessoal e a autonomia do sujeito; com o conhecimento e a religação dos saberes; com a crítica e a intervenção sobre a realidade; com os setores ou grupos sociais afetados por políticas de desigualdade, o desenvolvimento coletivo através de atitudes cooperativas; a democratização de oportunidades e; o combate da hegemonização e, sem dúvida, com a prática da solidariedade, buscando a construção da cidadania que só é possível em espaços de liberdade, autonomia e responsabilidade.

Pensar a formação docente comprometida socialmente nesses moldes implica, além da apropriação de quadros teóricos que têm orientado a atual formação, o estudo de novas propostas paradigmáticas e de temáticas que discutam os aspectos da relação pedagógica. Entendendo que a relação estabelecida entre professores e educandos constitui o cerne do processo pedagógico, cabe à formação construir conhecimento acerca desta realidade, que forneça os quadros de referência e orientações que articulem as várias dimensões humanas, sobretudo a afetiva e a sensível na formação dos professores, fazendo com que o docente compreenda a importância dessas dimensões em sua práxis.

Entendo que a formação do professor passa pela construção de saberes, mas também pelo entendimento da diferente natureza relacional no desempenho das suas funções educativas, com especial relevo para a relação pedagógica, ética e estética. No entanto, existe um número substancial de professores que ao longo da vida profissional deparam-se com dificuldades no campo relacional e não as conseguem superar, o que se reflete negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização do próprio professor.

Estudos promovidos no campo da formação docente que dão ênfase a relação pedagógica destacam que, muitas vezes, se coloca entre parêntesis o problema da formação relacional dos professores, principalmente, questões centradas na importância da presença da

³ Daqui para frente, por professores queremos designar professores e professoras.

afetividade e da sensibilidade na relação pedagógica (LUCKESI, 1984; MAHONEY e ALMEIDA, 1993, 2005; PEREIRA, 1998; ALMEIDA, 1997; LEITE e TASSONI, 2010).

Leite e Tassoni (2010) discutem as dificuldades sentidas pelo professor no domínio das emoções presentes em sala de aula, e deixam a entender que o docente que não apreender a seriedade da presença sinérgica⁴ do afeto e da sensibilidade nas relações de ensino-aprendizagem, e por isso não conseguir transmitir conhecimentos com afeto, não vai entender de si mesmo e não vai entender de gente. Será uma *pedra* no caminho da Educação, além de marcar profundamente a vida dos educandos. O empenho em orientar as atividades sinérgicas no pensamento-sentimento conjunto, permite que a energia flua através de todos, o que faz com que as ações do grupo evidenciem o valor dado ao trabalho e aos companheiros, a integração das diferenças, a gratidão pela oportunidade de conviver. Com a atitude sinérgica, o grupo realiza tarefas que lhes são destinadas com mais qualidade humana em muito menos tempo e com menor esforço.

Ainda que tenhamos que ponderar que a formação docente mantém um modelo de relação pedagógica, cujo ideal assenta-se na transmissão do saber e no distanciamento entre o professor e o aluno, patologizando a expressão da afetividade e da sensibilidade, percebemos que o entendimento da dimensão afetiva e sensível dos sujeitos pode promover a melhoria da qualidade da educação e da realização profissional dos docentes, por envolver a melhoria das relações pedagógicas. Afinal, a transformação das pessoas exige muito mais do que um raciocínio brilhante repassado mecanicamente.

A afetividade no contexto da formação de professores

Historicamente, a formação dos professores esteve orientada pelas práticas que valorizam a objetividade e praticamente eliminam as emoções. Esteriliza-se de emoções os sujeitos, na medida em que lhes é imposto certa neutralidade e indiferença como condição para o correto desempenho profissional. Estes posicionamentos, suscitados por uma educação tradicional, criaram um fosso enorme entre o estudante e o professor, geram uma atitude contrária aos vários estudos que relacionam afetividade e ação pedagógica (LUCKESI, 1984;

⁴ Sinergia deriva do grego *synergía*, cooperação *syn*, juntamente com *érgon*, trabalho. É definida como o efeito ativo e retroativo do trabalho ou esforço coordenado de vários subsistemas na realização de uma tarefa complexa. Quando se tem a associação concomitante de vários dispositivos executores de determinadas funções que contribuem para uma ação coordenada, ou seja a somatória de esforços em prol do mesmo fim, tem-se sinergia. A pessoa que tem uma atitude sinérgica está aberta para a presença das pessoas em suas vidas, focam a atenção para a qualidade das tarefas a serem realizadas em grupo.

MAHONEY e ALMEIDA, 1993, 2005; DANTAS, 1993; PEREIRA, 1998; ALMEIDA, 1997; TASSONI, 2000).

A despeito de toda a historicidade da educação brasileira, a discussão sobre o papel da afetividade na educação data de muito longe, a teoria walloniana, por exemplo, já na década de 1940 sustentava a importância da dimensão afetiva e de sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que as aprendizagens dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, sim, mas não exclusivamente, portanto não se pode deixar de assentá-las, por outro lado, num processo afetivo que faça com que os conteúdos *toquem* os sujeitos e torne a aprendizagem mais significativa.

A questão da afetividade em sala de aula torna-se um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos-sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. Freire (2000, p.160), na esteira de outros autores, reforça essa idéia ao afirmar que o educar deve ser “fascinante, comovente”, que possibilite admirarmos e celebrarmos a vida, notar sua beleza, sua complexidade e realidade totalmente interconectada, sinérgica, sincrônica, portanto viva e ativa. Freire despatologiza a expressão da afetividade e da sensibilidade na relação pedagógica, entendendo que no processo educacional estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, que marcam e conferem aos objetos um *sentido* que também determina a qualidade das aprendizagens.

Apesar da escola ser compreendida como um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de construção de conhecimento, Freire adverte que ela deve permitir a presença de espíritos livres, criativos, libertos da cadeia de comando que assola e conforma nossa educação. Para ele, “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...]”. Neste sentido, reafirma-se que a educação também deve ser *estética e ética* (FREIRE, 2000, p.26).

Refletindo sobre o conceito de afetividade, a consulta em dicionários traz definições aparentemente sinônimas que assinalam para sentimentos de apego e de ternura; relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (ABBAGNANO, 2000; FERREIRA, 1986). Há casos em que o conceito “é utilizado com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” [...] (LEITE E TASSONI, 2010, p.02). Já o termo emoção, na

maioria das vezes, encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física.

No pensamento pedagógico, apoiado nos pressupostos psicológicos, também afirma-se que os processos cognitivos e afetivos se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Essa linha de raciocínio está fortemente apoiada nos trabalhos de Wallon (1971) e de Vygotsky (1998).

Wallon (1971; 1978), em sua psicogênese, procurou articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica. Para ele, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. O interessante é que as relações que a criança estabelece com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade que promoverão “uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu *entourage*”⁵ (WALLON, 1971, p.262). Segundo a Teoria das Emoções de Wallon, as emoções são a exteriorização da afetividade, ou seja, sua expressão corporal, como também reafirmam Leite e Tassoni (2010), um fato fisiológico nos seus componentes humorais (temperamento e traços de personalidade) e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio.

De acordo com Galvão (1995, p.143), na mesma linha de raciocínio de Wallon, as emoções tornam possíveis relações e vice-versa que, processualmente, aprimoram os meios de expressão do ser humano, e estes, por sua vez, tornam-se instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Assim, os diferentes estágios do desenvolvimento propostos por Wallon – impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência, revelam três marcantes e sucessivos momentos de evolução da afetividade, da emoção, do sentimento e da paixão, sempre como resultados de fatores orgânicos e sociais (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

Na proposta de Wallon, a emoção, por exemplo, é expressiva e sustenta um sistema de atitudes – medo, alegria, raiva, ciúmes, tristeza, que têm um correspondente postural que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade. Por isso, a emoção expressa uma forma concreta de participação mútua que funde as relações interindividuais. No ato educacional, mais precisamente na relação pedagógica, a emoção, em muitos casos, pode ser facilitadora do processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos.

⁵ Wallon descreve o termo *entourage* para explicitar que na sua constituição, o sujeito passa de uma simbiose alimentar para uma simbiose emocional com o meio social. Os efeitos das interações recíprocas na constituição humana podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, modificando tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão, onde a escolha individual não está ausente (Wallon, 1971).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

O sentimento, por sua vez, corresponde à expressão representacional da afetividade, não imprime reações instantâneas como à emoção, pois, conforme Wallon, opõe-se a expressão corporal marcada pela presença da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, pelos recursos de expressão representacionais, demonstrando que exigem observação e reflexão antes do agir, por isso “traduzem intelectualmente seus motivos e circunstâncias” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.11). E, por fim, a presença da paixão revela o aparecimento do autocontrole para dominar as situações, por isso, seu efeito tenta silenciar a emoção.

Resumidamente, com os autores até aqui discutidos, podemos afirmar que conceitualmente a afetividade pode ser distinguida em suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção; é compreendida como um campo mais amplo que inclui o sentimento, a paixão e a emoção; indica um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, que apresenta diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. Embora sejam geralmente confundidas, essas formas de expressão são diferentes, enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, são reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. O sentimento e a paixão são manifestações afetivas reguladoras ou estimuladoras da atividade psíquica, são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, e não se confundem entre si, está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo.

Assim como Wallon, Vygotsky (1998) sustentou uma base explicativa das emoções, destacando que durante o desenvolvimento, os sujeitos humanos têm emoções primitivas que evoluem para um plano superior - o simbólico, o da significação e do sentido, dando lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Pino, também numa base vigotiskiana, tem relacionado com clareza os termos afeto, emoção, sentimento e afetividade. Para Pino (2005, p.128) estes referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele". Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Os fenômenos afetivos revelam como cada acontecimento da vida repercute em cada sujeito, como reage e quais serão suas atitudes diante das pessoas. Segundo Pino (2005),

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

[...] afetivo é uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam; marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (p.130-1).

Fernandez (1991), Dantas (1992), Snyders (1993), Freire (1996), Codo e Gazzotti (1999) também se manifestaram em defesa do afeto, como indispensável na atividade de ensinar. Estes autores entendem que as relações entre o ensino-aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, por isso, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis e facilitadoras da aprendizagem.

Vejamos o ponto de vista de Freire (1996),

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (p.73).

Para o saudoso educador Paulo Freire nenhum professor passa incólume pela relação pedagógica, ele transforma e é transformado e mais, ele recomenda que o professor deve primeiramente amar o que faz, deve dialogar com seus alunos para que se crie um vínculo forte de confiança. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores estabelecem um grande valor na educação, e formam a base de todas as atitudes e reações das pessoas diante da vida. A máxima freiriana: *não há educação sem amor*.

A lógica teórica atual sobre afetividade assume o seu caráter social, é inicialmente determinada basicamente pelo fator orgânico que passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social; é possuidora de uma abordagem desenvolvimental; evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das relações indivíduo-outrem, sejam relações pessoais ou sociais; ganha complexidade ao longo do desenvolvimento humano; constitui par inseparável da inteligência na evolução psíquica; tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais⁶: o orgânico e o social (WALLON, 1971, p. 51; VYGOTSKY, 1998).

Essas considerações reforçam que os processos afetivos e cognitivos se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente, o que reafirma a total importância da afetividade na relação pedagógica. Se pensarmos no contexto da sala de aula, isso implica em simples ações como chamar pelo nome, mostrar que as pessoas estão sendo ouvidas, que tem voz, que são

² Wallon faz referência a quatro domínios funcionais: o ato motor; o conhecimento; a afetividade e a pessoa. São eles que dão uma determinada direção ao desenvolvimento e no decurso da vida humana, cada um desses domínios tem seu próprio campo de ação e organização, mas mantém em relação com os demais uma espécie de mecanismo interfuncional.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

valorizadas, compreendidas, que estão sendo vistas, que tem visibilidade no grupo, e respeitabilidade. Dar oportunidade para que as pessoas se expressem, por exemplo, possibilita aos sujeitos a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência das relações estabelecidas. Entretanto, apesar de já encontrar-se estabelecida e valorizada a interdependência entre razão e emoção, se observarmos como alguns professores conduzem o seu *saber fazer* em sala de aula, identificaremos que questões conflituosas não são exceções, estão presentes expressando que podem ser frutos da forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada como se discute a interconectividade das dimensões humanas, entre elas a afetividade, na formação docente.

Menezes (2000) escreve que o educador precisa fazer dialogar as várias dimensões que compõem o sujeito educador ativo diante do mundo. Para ele há “qualidades afetivas, sociais, práticas e éticas, como solidariedade, curiosidade, criatividade, iniciativa, expressividade, sociabilidade, sensibilidade, interesse cultural, preferência artística, responsabilidade coletiva, respeito humano e tantas outras devem ser reconhecidas”, e no caso da formação docente estas dimensões podem ser promovidas dentro de qualquer disciplina (MENEZES, 2000, p.06).

O reconhecimento das dimensões humanas a que alude Menezes podem vir a configurar estados disposicionais para que a formação docente do século XXI seja mais orgânica, que acabe modificando as relações pedagógicas até reabilitar, como sugere Morin, as inquietações de Marx na terceira tese sobre Feuerbach - qualquer teoria da mudança das circunstâncias sócio-históricas e da educação traz consigo a necessidade da educação dos educadores. Para tanto a formação docente deve fomentar a identidade entre ciência e arte, ciência e tradição, estimulando a religação entre razão e sensibilidade.

Esse é um novo passo, a educação dos educadores deverá reconhecer que a função educativa, em qualquer um dos níveis em que se exerça, precisa estabelecer uma conexão forte entre afetividade, sensibilidade e processo ensino-aprendizagem. Conclui Carvalho (2000) que para reabilitar o diálogo entre *razão e sensibilidade* se faz necessário rever as qualidades “afetivas, sociais, práticas e éticas”, sublinhadas por Menezes, para que haja a desconstrução da formação como adestramento e a reconstrução de um novo perfil do educador o que supõem a morte do sujeito cindido e fechado.

Sensibilidade na formação docente: a contribuição transdisciplinar

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A lógica complexa e transdisciplinar considera novos rumos para uma mudança paradigmática nos contextos formativos. A proposta solicita esforços no sentido de se promover uma *mente ampliada* que sustente uma *consciência planetária e afetiva* (MORIN, 2001). Este sujeito passaria a ter um *olhar afetivo sensível* sobre si mesmo, sobre as pessoas e a natureza, porque encontraria condições para desabrochar suas potencialidades superando, gradativamente, um viver inautêntico.

Numa postura transdisciplinar, portanto de rigor, compreensão e abertura, somente um sujeito desperto para a dimensão sensível é capaz, conforme R. Wilheln em *O Segredo da Flor de Ouro*, de perceber o desabrochar da “flor de ouro” (FRIAÇA *et al*, 2005),

Quando, depois, todas as aberturas estão tranqüilas e a lua de prata se acha no meio do céu e se tem a impressão de que a grande terra é um mundo de luz e claridade, isto é sinal de que o *corpo do coração se abre para a lucidez*. Este é o sinal de que a flor de ouro desabrocha (p.308).

Assim como Wilhen, Swimme (1991) também assegura que o universo é sensível, é o reino da sensibilidade, e que quanto mais exercitamos as potencialidades sensíveis dos sujeitos, mais e melhor podemos apreender, compreender, sentir e vivenciar a dinamicidade dos ritmos da vida, talvez possamos até mesmo apreciarmos a *flor de ouro* (MAGALHÃES, 2009a; 2009b).

Para a complexidade e a transdisciplinaridade, a dimensão sensível é originária e matricial (matriz geradora) do entendimento da condição humana (MORIN, 2001). Araújo (2009) define o conceito de sensibilidade em sua total importância transdisciplinar,

Sensibilidade é um estado prenante e anímico que emerge desde dentro, das nascentes do existir, que se traduz na radicalidade e na amplitude da disposição e da abertura existenciais para as transitudes do ser-sendo. Dis-posição que proporciona a compreensão e a vivência da inteireza do ser-sendo no dinamismo de suas in-tensidades e incompletudes. (...) a sensibilidade é concebida como estado de disposição do corpo e do espírito, (...) que, de modo coexistencial, nos conduzem à fruição do *sentimento do mundo* na expressão de sua vastidão incomensurável. A sensibilidade nos ajuda a perceber, sentir e fruir o estado de entrelaçamento que nos interliga com todos os seres do universo, mediante o elã da sinergia que nos interpenetra e que nos implica com a *anima mundi* (alma do mundo). Assim, podemos compartilhar a sutileza dos sentimentos que nos sinergizam com todos os seres do universo; podemos nos enredar na *simpatia do todo*. (ARAÚJO, 2009, p.205-4).

Nesse horizonte compreensivo, a sensibilidade humana desenvolve-se na relação coexistencial entre a corporeidade e a espiritualidade. A espiritualidade é aqui compreendida como uma atitude que coloca a vida no centro, que a defende, que a promove e a reverencia. Alimentar a espiritualidade significa alimentar e cultivar a vida em nossos espaços interior e

exterior; esse cultivo se reflete no nosso dia a dia, no nosso modo de ser, de viver e conviver (MORAES, 2008).

Estes aspectos se traduzem e se descortinam na postura de abertura diante da vida que define a apreensão da inteireza da condição humana. Morin (2001) adverte-nos para o fato de devemos ensinar a condição humana, transmitir aos estudantes que o Homem é um ser multidimensional, privilegiando a compreensão da natureza do ser humano, e superando a idéia de que o ser humano é fragmentado.

Nossa condição cósmica, física, terrestre e ao mesmo tempo humana indica a complexidade do ser humano “[...] o ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural [...] A partir daí, o conceito de homem tem dupla entrada: uma biofísica, uma psico-sociocultural (MORIN, 2001, p. 37-40-41).

A compreensão da condição humana está, portanto, no reconhecimento da unidade na diversidade, isto é, a unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades: cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão, indivíduo/sociedade/espécie, etc. O que significa ao mesmo tempo singular e múltiplo – *Homo complexus*.

Essa compreensão auxilia na constituição do sujeito sensível, porque preocupa-se em ampliar sua capacidade de percepção, de entendimento dos fenômenos em sua complexidade, o que o auxilia a se manter em estado coexistencial com as coisas que o afetam. Vive de modo acolhedor, pois tem em si despertado um *estado de solitudine*. O estado de solitudine, por sua vez, o convoca para a percepção e a admiração do existir através do viver e do (re)sentir a alma e o coração. Araújo (2009) reescreve em nossa alma que o estado de solitudine faz emergir nos sujeitos, *processos admirantes de encantação*, que asseguram um viver de admiração das coisas, compelindo o sujeito a ultrapassar os estados de anestesiamento que comprimem a alma humana.

O resultado é um estado de despojamento e de disponibilidade do espírito e do coração que faz com que o sujeito supere os próprios limites e possibilidades existenciais, fragilidades e incompletudes. Este sujeito é atencioso, uma atenção que se mostra no cuidado. Como alude Leonardo Boff (1999) este processo descortina o ser humano complexo; ele exercita sua racionalidade, mas também a sensibilidade, a solidariedade, cordialidade, e a conectividade; está apto a identificar suas próprias insensibilidades.

Reabilitando o diálogo entre razão, emoção e sensibilidade, o próximo passo conduz o sujeito complexo ao *espirit de finesse* que aguça o

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

senso perspicaz de discernimento e de compreensão da constituição heterogênea dos fenômenos e do existir; fomenta o senso espiritual e afetivo que, ao compreender, se implica e se coimplica com o existir e com as coisas, com os fenômenos e os seres, com cordialidade e simpatia, com desprendimento e generosidade; que proporciona o cultivo do bom sentimento do mundo. (ARAÚJO, 2009, p.206)

O sujeito complexo “transrelaciona” afetividade e sensibilidade o que agencia a compressão de seu estado de pertencimento planetário, ou *ecosensibilidade*. Na sala de aula este professor tende a mobilizar um aprendizado (co)implicado, com base numa ação viva, tecida de modo teórico e vivencial.

A perspectiva transdisciplinar reafirma, constantemente, os processos de renovação da afetividade e da sensibilidade humana em sala de aula, legitimando atividades colaborativas através das quais o aprender implica em construir significados pessoais e, ao mesmo tempo, tecer redes de significado coletivo, exercitar a capacidade de resolver problemas, projetar, construir hipóteses e estabelecer relações. Reafirma-se definitivamente a influência amorosa do professor perante o educando, o que motiva o prazer de aprender.

Nestas condições teríamos um humano capaz de redescobrir, reinventar caminhos mais humanos e mais verdadeiros (GADOTTI, 2007). Superaríamos práticas educativas de natureza técnica e instrumental, o que implica incorporar modelos e sistemas cada vez mais interligados, mais fecundos energética e “transdisciplinarmente” a cada campo do saber no tecer da formação docente.

A tarefa de repensar a formação de novos educadores nesta perspectiva, sugere uma forma de interdito do processo que cinde o sujeito humano, isso exige um clima de efervescência de idéias, de troca múltipla de interações e ideias, opiniões, teorias, não se restringindo ao que já foi dito, mas ao que é criativo que nos auxilie pensar um educador capaz de lançar as bases para a educação do futuro, que se consagraram via transdisciplinaridade. Essa nova lógica modificaria completamente a relação pedagógica, ela intencionalmente se converte num processo afetivo, sensível, de constantes trocas geradoras da *ecofraternização*. Lembremos novamente o educador Paulo Freire (1996) quando diz que se a relação pedagógica torna-se um *doar afetivo e sensível*, esse doar pode tornar-se recíproco, como nos meandros do amor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n° 2, p. 239-249, mai/ago, 1997.
- ABBAGNANO, Nicola. 2000. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa / Dictionaries news of the Portuguese Language*. Rio de Janeiro; Nova Fronteira; 1986. 1838 p

ARAUJO, M. Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.2, pp. 199-221. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982009000200009.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARVALHO, E. de A. Educação para o século XXI. In: *Jornal Tribuna do Norte*. Caderno Viver – Polifônicas Ideias. Natal, 2000.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade, em Codo, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999.

DANTAS, H. DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

_____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 73-76, 1993.

FERNANDÉZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem In GROSSI, BORDIN (orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIAÇA A. et.al. *Transdisciplinaridade 3*. São Paulo: Trion, 2005.

GADOTTI, M. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil. 1ª ed. 2007.

GALVÃO I. *Henri Wallon Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, S. A. da S. TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*, acesso fev, 2010. <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> acesso em: fev, 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, no. 61, Nov-Dez, 6-15, 1984.

MAGALHÃES, S. M. O. Experiências de investigação da atitude transdisciplinar no contexto de formação de professores In: *Anais do VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologias: sujeitos (des)conectados?* São Leopoldo, 2009a. [http://www.unisinos.br/eventos/congresso_educacao/]

_____. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação docente. In GUIMARÃES, V. S. (org.). *Formação e profissionalização docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2009b.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. de. *Atitude transdisciplinar no contexto da pesquisa educacional*. Conferência Internacional sobre Os Sete Saberes Os Sete Saberes necessários à Educação do Presente. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2010.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, 1º Sem., 2005.

MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L. R. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 67-72, 1993.

MENEZES, I. C. Competências e conhecimentos no ensino médio. In: *Jornal Tribuna do Norte*. Caderno Viver – Polifônicas Ideias. Natal, 2000.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NICOLESCU, B. Em busca de uma evolução transdisciplinar para a universidade. In: Congresso Internacional Que Universidade para o Amanhã?, 1997, Locarno. *Anais eletrônicos*: Locarno: Congresso Internacional Que Universidade para o Amanhã, 1997. Disponível em: <www.cetrans.futuro.usp.br>. Acesso em: maio, 2003.

_____. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab (org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

PEREIRA, M. I. G. G. Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. *Tese de doutorado*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e terra, 1993.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.