



TRANSDISCIPLINARIDADE, AFETIVIDADE E SENSIBILIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira¹

Resumo

A afetividade foi e continua sendo apontada como fundamental no processo ensino-aprendizagem. Pesquisas têm demonstrado que a forma como o professor(a) se expressa pode definir histórias de sucesso com resultados positivos, duradouros e importantes para os indivíduos. Reconhecendo que se faz necessário superar teorias burocráticas e tecnicistas do conhecimento, que separa o cognitivo do afetivo, neste ensaio procuramos articular o valor da *afetividade* e da *sensibilidade*, conforme a proposta transdisciplinar, dando ênfase a sua importância para a relação docente; buscamos superar uma formação que ainda dicotomiza as dimensões humanas. A transdisciplinaridade envolve as pessoas em círculos de reflexão sobre a vida, religa as pessoas procurando torná-las abertas a sensibilidade, emoção e a amorosidade à vida. Tais aspectos marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, favorecem sua autonomia e confiança em suas capacidades e decisões. A valorização da afetividade e da sensibilidade humanas conscientizam as pessoas de que elas não estão separadas umas das outras, mas unidas, compartilhando um saber que também não se imagina separado, mas irmanado na constituição de uma consciência amorosa, ampliada e planetária. Promover a proposta transdisciplinar nos contextos de formação de professores(as) passa pela grata vivência de formar pessoas que tornarão nossa experiência no mundo mais cooperativa, amorosa e solidariamente compreendida.

Palavras-chave: Educação; Afetividade; Sensibilidade, Transdisciplinaridade; Formação de professores.

Introdução

A educação é sem dúvida o principal caminho para enfrentar as crises da civilização atual. Este sentido foi reiterado pelos mais de 1.200 participantes da Conferência Internacional sobre “Os sete saberes da educação para o presente”, promovida pela UNESCO, celebrada em Fortaleza/Ceará/Brasil, 2010. O encontro, além de ter sido carregado de sentido, desencadeou o processo de diagnóstico, prognóstico e reflexão para verificação e recriação dos saberes necessários na educação para o futuro, conforme concebido por Morin (2001). A proposta nos convocou à 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, para a apatia e para questões éticas que envolvem a vida em sociedade.

¹ Universidade Federal de Goiás. Endereço: Rua 144 n. 167 Setor Marista /Goiânia/Goiás
solufg@hotmail.com



Reafirma-se, assim, a crescente necessidade de encaminharmos ações eficazes, permanentes e sustentáveis para a construção de um novo paradigma educacional. Como designa a transdisciplinaridade¹, 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 deve-se considerar a possibilidade da formação de uma consciência ampliada, 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) 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; compromisso com o desenvolvimento pessoal e a autonomia do sujeito; com o conhecimento e com a religação dos saberes; com a crítica e a intervenção sobre a realidade; compromisso também com os setores ou grupos sociais afetados por políticas de desigualdade; com o desenvolvimento coletivo através de atitudes cooperativas; com a democratização de oportunidades; com o combate da hegemonização e, sem dúvida, compromisso 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.

[Digite texto]



Entendendo que a relação estabelecida entre professores(as) 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(as), fazendo com que o docente compreenda a importância dessas dimensões em sua prática.

Entendo que a formação do professor(a) 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(as) 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(a).

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(as), principalmente, questões centradas na importância da presença da 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(a) no domínio das emoções presentes em sala de aula, e deixam a entender que o docente que não apreender a seriedade da presença sinérgica 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.

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(a) e o aluno, patologizando a expressão da afetividade e da sensibilidade, percebemos que o entendimento da dimensão afetiva e da 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(as)

Historicamente, a formação dos professores(as) esteve orientada pelas práticas que valorizam a objetividade e praticamente eliminam as emoções. Esteriliza-se 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(a), geram uma atitude contrária aos vários estudos que relacionam afetividade e ação pedagógica (LUCKESI, 1984; 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, sabe-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, entende-se com ele que no processo educacional estão envolvidos aspectos cognitivos, mas não só, também afetivos, que marcam e conferem aos objetos um “sentido” que determina a qualidade das aprendizagens.

Apesar de a 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).

Revisitando o conceito de afetividade, a consulta de 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

[Digite texto]



sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. 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”. 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” (LEITE E TASSONI, 2010, p. 02).

No pensamento pedagógico, apoiado nos pressupostos psicológicos, também afirma-se que os processos cognitivos e afetivos interrelacionam e influenciam-se 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” (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 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), as relações que as emoções tornam possíveis afinam os meios de expressão do ser humano, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Assim, os diferentes estágios do desenvolvimento propostos por Wallon – impulsivo-emocional, sensorio-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, 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.



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.

Portanto, conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida em suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos. É o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. Embora sejam geralmente confundida, essas formas de expressão são diferentes. Enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si. A afetividade, com esse sentido abrangente, 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 (2005, p. 128), também numa base vigotiskiana, tem relacionado com clareza os termos afeto, emoção, sentimento e afetividade. Para ele, 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. O “afetivo é uma

[Digite texto]



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" (PINO, 2005, 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,

O professor autoritário, o professor licencioso, 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 (FREIRE, 1996, p. 73).

Para o saudoso educador Paulo Freire nenhum professor passa incólume pela relação pedagógica, ele transforma e é transformado e mais, Freire recomenda que o professor(a) 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(as) estabelecem um grande valor na educação, e formam a base de todas as atitudes e reações das pessoas diante da vida. A máxima de Freire: "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 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 funcionais ²: 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 valorizadas, compreendidas, que estão sendo vistas, que tem visibilidade no grupo, e respeitabilidade. Dar oportunidade para que as pessoas se expressem, por exemplo,

[Digite texto]



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(as) 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 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, p. 6) 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

A lógica complexa e transdisciplinar considera que estão traçados 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

[Digite texto]



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. Wilhelms em *O Segredo da Flor de Ouro*, de perceber o desabrochar da “flor de ouro” (FRIAÇA et al, 2005, p. 308): “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”. Assim como Wilhelms, 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 prenhe 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 intensidades 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* (ARAUJO, 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, p.200).

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 nossa condição cósmica, física, terrestre e ao mesmo tempo humana. Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa

[Digite texto]



cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele.

Entender nossa condição humana é entender que somos parte da natureza, enraizados no cosmos e nossa humanidade testemunha nossa possibilidade de alçar vôo e de desenraizarmo-nos. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo, e é neste além que tem lugar a plenitude da humanidade.

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 solicitude*.

O estado de solicitude, 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 solicitude 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, p.190), 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

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*" (ARAUJO, 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(a) tende a mobilizar um aprendizado coimplicado, 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. Reafirmando 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 cindi 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): se a relação pedagógica torna-se um *doar afetivo e sensível*, esse doar pode tornar-se recíproco, como nos meandros do amor.

Notas

¹ 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 (BARBOSA, 2005).

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.

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^o 2, p. 239-249, mai/ago, 1997.

[Digite texto]



ARAÚJO, 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^o 3, p. 73-76, 1993.

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

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.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil. 1^a 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 VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologias: sujeitos (des)conectados?** São Leopoldo, 2009a. [http://www.unisinos.br/eventos/congresso_educacao/]

[Digite texto]



_____. 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. **Anais da Conferência Internacional sobre Os Sete Saberes Os Sete Saberes necessários à Educação do Presente**. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2010.

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^o 3, p. 67-72, 1993.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1^o. Sem., 2005.
MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

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

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: **Anais do 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.