

# **A EMOÇÃO E A SENSIBILIDADE COMO CONSTITUIDORAS DO ESPAÇO DO EMOCIONAR**

*EMOTION AND SENSIBILITY AS THE SPACE  
CONSTITUIDORAS EMOTE*

*LA EMOCIÓN Y LA SENSIBILIDAD COMO  
CONSTITUIDORAS DEL ESPACIO DEL  
EMOCIONAR*

**Solange Martins Oliveira Magalhães<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Nos últimos anos vários estudos têm direcionando o olhar para a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, destacando o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do conhecimento e do sujeito, o que configura uma nova tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano. A transdisciplinaridade ajuda na re-leitura das dimensões humanas na direção da superação de uma interpretação monista, em que pensamento, afetividade e sensibilidade se fundem, configurando um sujeito cindido, fragmentado. A transdisciplinaridade destaca que o afeto e a sensibilidade, assim como a razão, são indispensáveis no processo ensino-aprendizagem, entendendo que as relações pedagógicas são movidas também pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Na nossa ótica, as práticas formadoras precisam procurar ensinar que as pessoas não estão separadas umas das outras, mas unidas, partilhando um saber que não se imagina separado, mas irmanado. Isso ajudaria a superar uma visão mecanicista atualmente instituída no contexto da formação docente, além de marcar definitivamente a relação do aluno com o objeto de conhecimento.

**Palavras-chave:** afetividade; sensibilidade; formação docente.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Psicóloga, Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.  
Email: solufg@hotmail.com

**ABSTRACT:** In recent years several studies have directing our eyes to the importance of affectivity in the teaching-learning process, emphasizing the role of the other in the development and creation of knowledge and the subject, which sets a new trend in the consolidation of theories based a more integrated view of human beings. Transdisciplinarity help in re-reading of human dimensions in the direction of overcoming a monistic interpretation, they thought, affection and sensitivity merge, forming a split subject, fragmented. Transdisciplinarity highlights the warmth and sensitivity, as well as reason, are indispensable in the teaching-learning process, understanding that the pedagogical relationships are driven also by desire and passion and it is therefore possible to identify and provide favorable conditions that facilitate affective learning. In our view, the formative practice must seek to teach that people are not separated from each other, but together, sharing knowledge that not imagine separate but brotherhood. This would help overcome a mechanistic view of currently established in the context of teacher education, and mark definitely the respect of the student with the object of knowledge.

**Keywords:** affectivity; sensitivity; teacher education.

**RESUMEN:** En los últimos años varios estudios han dirigiendo los ojos a la importancia de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo hincapié en el papel del otro en el desarrollo y creación de conocimiento y del sujeto, lo que establece una nueva tendencia en la consolidación de teorías que se basan en una visión más integrada del ser humano. La transdisciplinariedad ayuda en la relectura de las dimensiones humanas en el sentido de la superación de una interpretación monista, en la que pensamiento, afectividad y sensibilidad se relacionan, configurando un sujeto dividido, fragmentado. La transdisciplinarietà destaca que la calidez y la sensibilidad, así como la razón, son indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo que las relaciones pedagógicas son impulsadas también por el deseo y la pasión, por lo que es posible identificar y proporcionar las condiciones afectivas favorables que faciliten el aprendizaje. En nuestra opinión, la práctica formativa debe tratar de enseñar que las personas no están separadas unas de las otros, pero unidas, compartiendo un conocimiento que no se imagina por separado, sino hermanado. Eso ayudaría a superar una visión mecanicista establecida actualmente en el contexto de la formación del profesorado, además de señalar definitivamente la relación del estudiante con el objeto del conocimiento.

**Palavras chave:** afectividad; sensibilidad; formación del profesorado.

Nos primeiros anos deste novo milênio, temos assistido a uma exploração de artigos, mesas-redondas e debates que revisitam a importância da afetividade no contexto educacional, repensando suas bases conceituais e seus horizontes epistemológicos. É visível o sentimento de renovação para o qual acenam pesquisadores do campo educacional e psicológico, e é amplo o reconhecimento de que a afetividade e a sensibilidade estão, de fato, fazendo com que o campo de formação de professores, repense essa importância.

No campo educacional e psicológico existe uma vasta discussão sobre a relevância ou não de categorizar as emoções e, conseqüentemente, é possível encontrar um grande número de publicações resultante dessa abundância. Cada abordagem apresenta definições sobre as emoções, as paixões, os sentimentos e os afetos, destacando-se sua importância no processo ensino-aprendizagem (LUCKESI, 1984; MAHONEY e ALMEIDA, 1993, 2005; PEREIRA, 1998; ALMEIDA, 1997; LEITE e TASSONI, 2010).

Estudos sobre a temática, promovidos mais especificamente no campo da formação de professores, têm dado ênfase à relação pedagógica destacando que, em muitos casos, se tem colocado entre parênteses o problema da formação relacional dos professores, principalmente, no que tange as questões centradas na valorização da afetividade e da sensibilidade na relação pedagógica, e o como essa valorização pode ajudar na construção do conhecimento.

É nesse contexto que se insere este texto, fruto das preocupações com o caleidoscópio de emoções envolvidas no complexo processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Nosso principal interesse é contribuir para a reflexão conceitual sobre a afetividade e a sensibilidade, já estabelecida na área, com intuito de favorecer entre os professores formadores, a escolha de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às diferenças e às variações individuais e contextuais da afetividade e da sensibilidade.

Leite e Tassoni (2010), por exemplo, mostram as dificuldades sentidas pelo professor no domínio das emoções presentes em sala de aula, e deixam entender que o docente que não apreender a seriedade da

presença sinérgica<sup>2</sup> do afeto e da sensibilidade nas relações de ensino-aprendizagem, não consegue ensinar com afeto, não entendem de si mesmo e, conseqüentemente, não entendem de gente.

Entretanto, temos 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, o que dificulta, ou inibe, a expressão da afetividade e da sensibilidade em sala de aula.

Historicamente, a formação dos professores esteve orientada pelas práticas que valorizam a objetividade e praticamente eliminam as emoções. O emocionar é distanciado dos sujeitos, na medida em que lhes é imposto certa neutralidade e indiferença como condição para o correto desempenho profissional. Esses posicionamentos que foram suscitados por uma educação tradicional, criaram um fosso enorme entre o estudante e o professor, e acabaram gerando uma atitude, sobretudo nos professores, 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).

Entretanto, paradoxalmente, já sabemos que o entendimento da dimensão afetiva e sensível dos sujeitos pode promover a melhoria da qualidade da educação, e também ajudar na 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.

---

<sup>2</sup> 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.

## A AFETIVIDADE NOS CONTEXTOS FORMATIVOS

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, 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.

O ato de aprender pressupõe um querer também fincado no emotivo, este dependente da construção de identificações diretas e indiretas entre sujeitos, pois “a compreensão de pessoa a pessoa faz-se por projeção de si no outro, identificação com o outro” (MORIN, 2002, p.100).

Portanto, 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. 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 pode 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).

Freire (2000, p. 160), na esteira de outros autores, afirma 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. É certo que o autor valorizava a expressão da afetividade e da sensibilidade na relação pedagógica, e entendia que no processo educacional estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, que marcam e conferem aos objetos um sentido que determina a qualidade das aprendizagens.

A consulta em dicionários possibilita-nos algumas definições do conceito afetividade, elas são aparentemente sinônimas, 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; TASSONI, 2010, p. 02).

Para definir o termo emoção que, na maioria das vezes, encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, recorreremos a classificação das emoções proposta por Damásio (2004), na qual o autor classifica as emoções em três categorias: emoções de fundo, primárias e sociais. As emoções de fundo são aquelas em que o sujeito tem a capacidade de decodificá-las rapidamente em diferentes contextos, sendo elas agradáveis ou desagradáveis. As emoções primárias ou universais são facilmente identificáveis entre seres de uma mesma espécie, envolve a raiva, tristeza, medo, nojo, surpresa, felicidade. E as emoções sociais ou secundárias que, ainda conforme o autor, são influenciadas pela sociedade e cultura, como: a vergonha, ciúme, culpa, compaixão, embaraço, simpatia, orgulho.

Harris (1996), outro autor que contribui com nossa reflexão, diferencia as emoções entre simples e complexas pelo fato de existir uma expressão facial reconhecível ou não. As emoções de raiva, medo, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais facilmente reconhecíveis, sendo consideradas emoções simples. Já as emoções complexas não teriam uma figura facial ou expressões comportamentais tão óbvias como vergonha, orgulho e culpa. Para ele, tanto emoções simples como emoções complexas podem ser positivas, negativas ou mistas. As emoções positivas seriam oriundas de situações agradáveis; as negativas oriundas de situações desagradáveis.

Maturana (1996; 1997; 1998) com a biologia do conhecer, também orienta nossa compreensão dos sistemas vivos, em geral, e dos seres

humanos, em particular; dos processos neurofisiológicos que dão origem aos fenômenos emocionais e interacionais humanos; das relações entre os seres humanos e desses como seu meio. De acordo com o autor os sistemas vivos são sistemas dinâmicos operacionalmente fechados a instruções do meio; são seres em constante transformação no viver e em permanente acoplamento estrutural com o meio.

Com efeito, para Maturana (1998, p. 23) “todo o viver é um conhecer, e todo o conhecer é um viver”, o que nos permite abordar sistemicamente os processos de ensino-aprendizagem para tentar compreender a emoção como um fenômeno biológico relacional dos seres humanos.

Conforme o ponto de vista de Maturana (2001), as emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação, os tipos de condutas relacionais e interacionais possíveis num dado momento. Isso quer dizer que ao mudarmos de emoção, mudamos de domínio de ação, ou seja, um domínio de ação é um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais, num fluir que Maturana (2001) chama de emocionar. Neste sentido, seria a emoção, e não a razão, que define a ação, logo, se desejamos saber qual a emoção, devemos olhar a ação dos sujeitos e, inversamente, se quisermos saber qual a ação, basta olharmos a emoção; muito embora não tenhamos dificuldade de justificar racionalmente nossas ações (MATURANA; BLOCK, 1996, p. 114-115).

No cotidiano da sala de aula, quando estamos numa determinada emoção, há coisas que podemos fazer e outras não, assim como há argumentos que aceitamos e outros não, dependendo da emoção. Portanto, entendemos com Maturana que a emoção define o que acontece na relação com os outros ou com nós mesmos, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos.

Esse entendimento nos permite olhar nosso “emocionar de maneira reflexiva e ética, na busca de atuar coerentemente com ele ou mudar de domínio de ação” e, na sala de aula, este seria um espaço onde podemos entender, exercitar e dar conta de nossas ações e emoções, além de promover uma “autoconsciência relacional”. Essa abordagem é radicalmente diferente daquela que advoga o controle das emoções (ARAGÃO, 2005, p. 106).

Com a biologia do conhecer ainda é possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem tem a ver, sobretudo, com uma aceitação mútua, na qual os participantes, no fluir dos encontros, definem em conjunto um espaço do emocionar. E é neste espaço do emocionar que é possível efetivarmos, numa convivência particular recorrente, uma transformação mútua capaz de gerar condutas mais afetivas, solidárias, cooperativas na sala de aula. Estrutura-se, assim, um co-emocionar mais harmônico e congruente (MATURANA; BLOCK, 1996).

Como sugere Maturana (1997; 1998), é possível compreender, de maneira sistêmica, que quanto maior a empatia entre professores e alunos melhores são os resultados do processo ensino-aprendizagem. Entendemos que se estabelece um conviver com outros numa rede de conversações, num linguajar constituído numa lógica processual, numa racionalidade e numa emoção distintas, com as quais conduzimos uma convivência consensualmente particular que nos transforma de maneira constante. Isso alude que o espaço da sala de aula é um espaço operacional de distinções recursivas e de coordenação de comportamentos, configurados a partir das ações e emoções recorrentes. Portanto, o processo ensino-aprendizagem promove uma transformação gradativa no viver coletivo, porque envolve fenômenos processuais inter-relacionados de múltiplas e complexas maneiras.

Dessa forma, a biologia do conhecer destaca a importância do emocionar ao reconhecer que o processo ensino-aprendizagem envolve

[...] um sistema de elementos processuais dinâmicos, relacionais, interativos e consensuais históricos, constituídos por uma ampla gama de componentes socioculturais, políticos e emocionais. Isso implica conceber a sala de aula como um espaço relacional multifacetado, um contexto co-constituído por alunos e professor no fluir de suas interações. (ARA-GÃO, 2005, p. 107).

Apoiados nos autores citados é possível afirmar que os processos cognitivos e afetivos se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Essa linha de raciocínio também 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*”<sup>3</sup> (WALLON, 1971, p. 262). Segundo o autor, 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.

Na proposta 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, 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, sempre como resultados de fatores orgânicos e sociais (GALVÃO, 1995; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Na mesma linha de raciocínio de Maturana (1997; 1998; 2001), e a biologia do conhecer, Wallon afirma que a emoção 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 em Wallon e o emocionar-se em Maturana, expressam uma forma concreta de participação mútua que funde as relações interindividuais. No ato educacional, mais precisamente na relação pedagógica,

---

<sup>3</sup> 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).

as emoções, em muitos casos, “traduzem intelectualmente seus motivos e circunstâncias” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 11).

Resumidamente, 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.

É possível entendermos que entrelaçando o emocionar com reflexões de autoconsciência em conjunto na sala de aula, nos transformamos sempre, de uma maneira inevitável, embora nem sempre perceptível. Conforme Maturana (1997; 1998) e Wallon (1971; 1978), as emoções vividas na sala de aula modificam a vida pessoal e acadêmica, numa dialogia constante.

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, indicando que estes se referem 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, assim também afirmaram Maturana (1997; 1998) e Wallon (1971; 1978).

Com Pino (2005, p. 130-1) ainda entendemos que os fenômenos afetivos revelam como cada acontecimento da vida repercute em cada sujeito, como o sujeito reage e quais serão suas atitudes diante das outras pessoas. Logo, o “afetivo é uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam”. O afetivo marca a vida humana, confe-

rindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Numa perspectiva pedagógica, Fernandez (1991), Dantas (1992), Snyders (1993), Freire (1996), Codo e Gazzotti (1999) se manifestaram em defesa do afeto como fator indispensável no processo ensino-aprendizagem. Estes autores entendem que as relações 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, p.73):

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.

Para 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 reflexão sobre a importância da afetividade, sobretudo a partir da biologia do conhecer, nos ajuda a compreender de maneira sistêmica que quanto maior a empatia entre professor e aluno melhores são os resultados, o que indica definitivamente o caráter social da afetividade que ganha complexidade ao longo do desenvolvimento humano. Essas considerações reforçam que os processos afetivos e cognitivos se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente, e para darmos ênfase e destaque no contexto da sala de aula, envolve 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, 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, p. 6) mostra que 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.

O reconhecimento a que alude Menezes, pode 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.

Esse é um novo passo: a educação dos educadores deverá reconhecer que a função educativa, em qualquer um dos níveis em que a exerça, precisa estabelecer uma conexão forte entre afetividade, sensibilidade e processo ensino-aprendizagem. Conclui Carvalho (2000) que para reabilitar o diálogo entre razão e afetividade se faz necessário rever as qualidades afetivas, sociais, práticas e éticas, 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.

## AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO TRANSDISCIPLINAR

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 Jung e Wilhelm (1984), 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 Jung e Wilhelm (1984), 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, p. 204-205; grifos do autor) 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 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.

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 (ARAÚJO, 2009, p. 204-205; grifos do autor).

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*.

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 e a mulher são seres multidimensionais, privilegiando a compreensão da natureza humana, superando a idéia de que a mesma é fragmentada.

Na perspectiva de Morin (2001, p. 37-41), “[...] 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 indicando que a compreensão da condição humana pauta-se 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 que o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo, como afirmou Morin (2001, p. 41) - “homo complexus”.

O sujeito sensível 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.

Este sujeito é atencioso, uma atenção que se mostra no cuidado. Como aludiu 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 temos que o sujeito complexo transrelaciona afetividade e sensibilidade, o que agencia a compressão de seu estado de pertencimento planetário ou, em outras palavras, aflora a dimensão humana da ecosensibilidade.

A perspectiva transdisciplinar exige que em sala de aula sejam, constantemente, renovados processos que envolvem a razão, mas não só, também a afetividade, a sensibilidade, legitimando atividades colaborativas através das quais o aprender implica em construir significados pessoais e, ao mesmo tempo, tecer redes de significado coletivo ao 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, gerando um espaço do emocionar (MATURANA, 2001).

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 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 idéias, 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 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.

Numa abordagem sistêmica, como proposto por Maturana (2001), ainda podemos concluir que o orgânico, o genético apenas funda o humanizável, pois o ser humano só existe no social (VYGOTSKY, 1998; WALLON, 1971; 1978), num fenômeno de coexistência. E este social funda-se na possibilidade da construção de espaços de emocionar que se fundam no amor. Para sair de chavões, estes espaços consistem na abertura ao outro, levando-se em conta o respeito e a cooperação.

Neste sentido, o fluir de nosso emocionar muda nossa ação, nossa linguagem, nosso racionar, daí a importância de se manter uma relação pedagógica que nos permita refletir e ampliar nosso campo de visão, buscando entender que compartilhamos um mundo que especificamos em conjunto, e que qualquer atitude que destrua a aceitação do outro, destrói o fenômeno social e sem socialização não há humanidade.

O professor precisa entender que as emoções, a sensibilidade e a razão entrelaçam-se, modulando-se continua e mutuamente na convivência de sala. Por este motivo, é fundamental que saiba guiar o emocionar do aluno (e o seu próprio) a uma reflexão que promova o entendimento de que a construção do conhecimento está diretamente relacionada ao tom

emocional da sala de aula. Essa ideia é reforçada por Morin quando ele relaciona inteligência e afetividade, e diz que a capacidade de raciocinar pode ser prejudicada pelo déficit de emoções. A aprendizagem significativa só pode ocorrer com o intercâmbio entre pensamentos, sentimentos, sensibilidades, ações e essa interação nos leva a assunção de nós mesmos, nos engrandece.

## 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, maio/ago. 1997.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005.
- ARAÚJO, M.A.L.de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educ. rev.* [online], v. 25, n. 2, p. 199-221, 2009.
- 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. In: CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: CNTE/ LPT, 1999.
- DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.
- DANTAS, H.; DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 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.
- FERREIRA, A.B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa / Dictionaries news of the Portuguese Language*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (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*. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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

HARRIS, P.L. *Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

JUNG, C.G.; WILHELM, R. *O segredo da flor de ouro*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

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.

LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, n. 61, p. 6-15, nov./dez. 1984.

MAGALHÃES, S.M.O. Experiências de investigação da atitude transdisciplinar no contexto de formação de professores In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: sujeitos (des)conectados? 6. *Anais...* São Leopoldo, 2009a.

\_\_\_\_\_. 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 NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO PRESENTE. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2010.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

MATURANA, H. *Biologia da autoconsciência*. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 211-241.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *Biologia do conhecer e epistemologia*. In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (Orgs.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 19-124.

MATURANA, H.; BLOCK, S. *Biología del Emocionar y Alba Emoting*. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, J. *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY, 1996.

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: EDUFRRN, 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*. 3. 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? Locarno, 1997. *Anais eletrônicos...* Locarno, 1997.

\_\_\_\_\_. *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*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 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.

SWIMME, Brian. *O universo é um dragão verde*. São Paulo: Cultrix, 1991

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

VALSINER, J. *Comparative study of human cultural development*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

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.