



**CRISE PARADIGMÁTICA E A TRANSFORMAÇÃO DA SALA DE AULA  
UNIVERSITÁRIA**

**PARADIGMATIC CRISIS AND THE TRANSFORMATION OF THE  
UNIVERSITY CLASSROOM**

**CRISIS PARADIGMÁTICA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD EN EL AULA**

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

**RESUMO:** Este artigo procura destacar a importância de estimularmos a inovação no contexto da formação docente. Destacamos a proposta transdisciplinar como possibilidade de mudança das práticas formadoras via processo de auto hetero eco-formação. Relatamos uma prática pedagógica cuja idéia central foi diligenciar entre os estudantes o entendimento da existência de interconexões entre sujeito e objeto do conhecimento, através da compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes, assim, existência cognitiva para suas vidas, da mesma forma que a biologia e a matemática são vistas como objetos de conhecimento a serem aprendidos. Essa nova atitude frente à prática formadora, marca a busca da (trans)formação dos sujeitos pessoal e coletivamente, via transdisciplinaridade. A possibilidade dessa transformação via ensino de psicologia, envolve novas bases epistemológicas, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, postura que nos ajuda na reestruturação dos caminhos percorridos pela psicologia na formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Transdisciplinaridade; Ensino de psicologia.

**ABSTRACT:** This article seeks to highlight the importance of stimulating innovation in the context of teacher education. We emphasize the interdisciplinary proposal as a possibility for change in educational practices, via the self straight eco-training. We present a pedagogical practice whose idea was to arrange among students an understanding of the existence of interconnections between subject and object of knowledge, by understanding the nature of emotional content can be elevated to the category of knowledge objects, giving them, so, cognitive existence for their lives, just like biology and mathematics are seen as objects of knowledge to be learned. This new attitude toward the practice trainer, marks the search for the (trans) formation of subjects personally and collectively, through transdisciplinarity. The possibility of transforming the process of training (trans)formation, via the teaching of psychology, involves new epistemological, without however giving up the condition of critical analysis and reflective stance that helps us in the restructuring of the paths chosen.

**KEY WORDS:** Teaching Psychology; Transdisciplinarity; Teacher Education.



**RESUMEN:** Este artículo pretende poner de relieve la importancia de estimular la innovación en el contexto de la formación docente. Con la propuesta como un cambio de esas prácticas disciplinarias posible a través del proceso de auto-formación hacia la eco-formación. Presentamos un esfuerzo pedagógico cuya idea central era el entendimiento entre los estudiantes de la existencia de interconexiones entre sujeto y objeto de conocimiento, por entender que los contenidos de naturaleza afectiva puede ser elevado a la categoría de objetos de conocimiento, dándoles, por lo que, la presencia cognitiva en sus vidas, al igual que la biología y las matemáticas son vistas como objetos de conocimiento a ser aprendido. Esta nueva actitud hacia el entrenador de la práctica, hacer el seguimiento de (trans) formación de los sujetos de personal y colectivamente, a través de la transdisciplinariedad. La posibilidad de esta transformación a través de la enseñanza de la psicología, implica nuevas bases epistemológicas, sin embargo renunciar a la condición de un análisis crítico y reflexivo posición para ayudar en la reestructuración de los caminos de la psicología en la formación docente.

**PALABRAS CLAVE:** Maestro; Transdisciplinaridade; Enseñanza de la psicología.

## 1. Introdução

É comum ouvirmos falar que estamos vivendo um momento de crise e de mudanças paradigmáticas, em particular, da crise da educação. Essa situação incita a profusão de novas propostas paradigmáticas que sugerem redimensionamento, não só da educação, mas também do trabalho docente, sua (re)organização e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a partir de novas bases epistemológicas. Essa profusão de propostas, sobretudo no campo da educação, são evidências práticas da inquietação e da necessidade de revisão que surgem nos discursos mais genéricos sobre a tal crise. Propostas recentes, como Educação em Direitos Humanos, Educação em valores, Cultura de Paz e Educação para Paz (JARES, 2003), Educar para a arte da solidariedade ou para a sensibilidade solidária (ASSMANN, 1998) e, ainda, a perspectiva de educar na biologia do amor e da solidariedade (MORAES, 2003), educação para a paz e para humanizar o infra-humano (ARRUDA, 2003), educar com o coração (PUEBLA, 1997), educar para a esperança, a pedagogia do amor (FREIRE, 1992) são alguns exemplos de propostas que visam a transformação da nossa sociedade como a única forma de instituir-se uma *nova ética* que acelere o advento de uma cidadania mundial. Todas são evidências de que não podemos dizer que vivemos exatamente um período de normalidade dos processos formativos, tomando de empréstimo a consagrada expressão kuhniana (KUHN, 1989).



Com efeito, parece fazer já parte do senso comum que a educação vive um momento crítico e é dessa percepção mesma que parte minha reflexão, mais especificamente da necessária transformação da sala de aula universitária diante da chamada crise paradigmática.

Parto de uma percepção de crise que não é exatamente a mais comum, qual seja, a de problema, destruição, pessimismo, ao contrário, a própria abundância de novas propostas, como destacamos, indica que, em períodos de crise, há uma forte percepção de limites, de esgotamento dos padrões estabelecidos, até então tidos como os melhores ou aceitáveis, há também, sem dúvida, uma perspectiva de renovação, de transformação, de criação. Parece muito sábio, nesse sentido, o tradicional simbolismo do *I Ching*, quando representa crise com dois hexagramas, indicando simultaneamente perigo e oportunidade. Na crise da educação brasileira também vislumbra-se perigo e oportunidade.

Nas palavras de Morin (ciência) trata-se de desenvolvermos um postura dialógica, cujo operador cognitivo nos ajuda no entendimento de pares inconciliáveis como ordem-desordem, sujeito-objeto, razão-emoção, destruição-construção, perigo-oportunidade. Esse operador cognitivo rompe com a ideologia da ordem, e sua ideia reacionária segundo a qual toda inovação, toda novidade, toda transformação significa degradação, perigo e morte, mas ao contrário, conforme já citamos a explicação do *I Ching*, aquilo que era excluído, “imponderável, aquilo que perturba o sistema pode ser extremamente significativo, revelador, desencadeante, acelerador, motivador”, conforme Morin (1995, p.189)

As oportunidades estão presentes, ainda que não estejam consolidadas totalmente, já se esboçam nas idéias e na prática dos educadores assegurando sinais da construção de novos rumos para a educação em nossa sociedade. Percebo que a educação superior ganha novo ímpeto resgatando, em mais um "renascimento da fênix", a importância de seu espaço como definidor do processo humanizador.

Os perigos não são tão evidentes, mas andam de braços dados com as oportunidades. O mais central entre eles parece ser o das ideologias vazias, no sentido genérico com que o marxismo, especialmente, se referiu às idéias que nos imobilizam, que



nos mantêm estáticos, em sua aparência de movimento e transformação. Vícios ideológicos podem fazer das novas propostas, tão somente, um rearranjo político de um mesmo sistema educacional ainda extremamente limitado em seus impactos e perverso na perspectiva social; podem fazer das novas propostas uma nova forma de manter o já estabelecido e reiterar a equivocada compreensão de seu modo de ação tradicional; podem ainda obstaculizar a riqueza de relações que podem ser estabelecidas para a construção de uma educação mais rica e transformadora.

Entendo, então, que nesse momento de crise, o grande norte passa a ser explorar ao máximo as possibilidades abertas à renovação e manter distanciadas as paralisantes deformações ideológicas. Como fazê-lo? A jornada inicia-se, em tese, por uma atitude de abertura, para ver com bons olhos o que pode ajudar a transformar nosso próprio pensamento na busca da superação de modelos e teorias reducionistas que decididamente legitimamos. Também exige aceitar que apesar do paradigma cartesiano ou de simplificação ter permitido os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica, também trouxe consigo a crise que hoje vivemos por mostrar-se incapaz em promover resposta à pressão externa de problemas não disciplinares.

A tomada de consciência sobre os percursos e a expansão das oportunidades abertas pela crise atual depende do compromisso e da ação, amalgamados por uma solidariedade social pacientemente construída pela vivência solidária e democrática.

Situando-me, então, no âmbito dessa discussão, penso ser o momento oportuno para refletir sobre a forma como tem sido trabalhado o ensino de psicologia, diga-se no campo da formação de professores brasileiros, no centro de uma das mais progressistas proposições epistemológicas na atualidade: a Teoria da Complexidade.

Almeja-se um ensino de psicologia que componha uma educação integral<sup>1</sup>, uma educação que possua natureza tripolar, conforme Pineau e Patrick (2005), que envolva autoformação, heteroformação e ecoformação, ética e valores humanísticos, de forma

---

<sup>1</sup> Como processo de formação integral recomenda-se que o ensino-aprendizagem seja holístico em suas metas, integrador em suas propostas, adaptado aos diferentes contextos, polivalente em suas estratégias e sistemáticas de avaliação, promotor de uma visão de totalidade e emancipadora.



integrada para a vida pessoal e profissional, principalmente naquilo que atende a uma visão da complexidade para que se revitalize pressupostos metafísicos, crenças, valores, saberes, e virtude emancipatória.

### **1. O paradigma da Complexidade**

Se considerarmos as pesquisas recentes do campo da Física e da Biologia, e das ciências cognitivas em geral, configura-se a conectividade como condição básica de construção de conhecimento e de sujeito. Entende-se que para que o ser humano se desenvolva de forma plena, se faz necessário que entenda sua conectividade com a vida, se volte para o todo, para a transcendência, para a razão, e também para suas emoções (MATURANA, 1997; MATURANA E REZEPKA, 2000; MATURANA, VARELA, 1995; MORIN, 2002a; 2002b)

Neste sentido, o entendimento da complexidade da vida extrapola a educação em sentido estrito, requer reflexões mais amplas no que diz respeito às metas da formação humana. Sem dúvida esse constitui um ponto focal da agenda educativa no século XXI, que tem o objetivo de preparar os indivíduos para uma vida social melhor, além de procurar resgatar e ampliar o lugar das instituições educacionais como local de humanização.

Os estudos de Maturana (1997), Maturana e Rezepka (2000), Maturana e Varela (1995), Morin (2002a; 2002b) permitem refletir sobre os limites do atual paradigma, no que Santos (2004b, p.50) é mais incisivo ao afirmar que as características do paradigma da simplificação já provocam uma “profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico” e sua utilização, esboçando, aos poucos, uma nova e motivada perspectiva de conhecimento.

Isso se reflete nos cursos de graduação, felizmente, como afirma Boaventura Santos (1996; 2004b), surge gradativamente uma nova lógica que exige uma maneira diferente de ver o mundo e viver nele. O novo paradigma, num primeiro momento, foi designado por Boaventura Santos (1997) como emergente. Fritjof Capra (1996), por sua vez, nomeou o novo paradigma como sistêmico e, mais tarde em 2002, como paradigma emergente. Mas



foi Edgar Morin (2007), na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, que propôs que a denominação paradigma emergente fosse substituída por paradigma da complexidade.

O paradigma da complexidade surgiu, então, da necessidade de se entender o homem sob um novo enfoque, a partir de uma rica e diversificada reflexão epistemológica, cujas bases se assentam nas novas descobertas no domínio das ciências naturais – na física, na biologia, estendendo-se às ciências humanas (CAPRA, 2000; NICOLESCU, 1999; 2000; 2006; DELORS, 2000; MORIN, 2002a; 2002b; SOUZA RUTH, 2008).

O conhecimento produzido nesta base epistemológica caracteriza-se como uma rede, um sistema integrado que reconhece que o mundo tem múltiplas conexões em interdependência, que pede um processo participativo que favoreça a responsabilidade, a autonomia, o respeito, a diversidade de proposições, a criatividade, a autoconfiança, e a valorização pessoal e interpessoal. (BEHRENS, 2006)

Trata-se de uma mudança epistemológica que solicita uma prática científica mais aberta, capaz de favorecer a convergência de conhecimentos para que se configure um movimento de natureza inter/transdisciplinar, conforme especificou Nicolescu (2000; 2003). A título de informação, Nicolescu definiu o conceito de transdisciplinaridade, o qual tem no prefixo *trans*, o significado do que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através delas e além de qualquer uma delas, dando uma ideia de transcendência e de inter-relações entre o mundo e a vida.

Neste sentido, tem muita lógica afirmar que a transdisciplinaridade está para o mundo acadêmico, pois se preocupa com aquela parte do mundo real que trata do conhecimento, de sua organização em disciplinas, das superposições e espaços vazios entre elas, assim como seus pontos de interlocução.

Um fator relevante deste paradigma na ação docente é que o mundo passa a ter múltiplas conexões em interdependência, isso sugere novas relações entre as pessoas e destas com o conhecimento. Afinal, “não há separatividade, inércia ou passividade em nada nesta visão de mundo; ela nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações e não mais como uma entidade fragmentada”. (MORAES, 1996, p. 61)



O paradigma da complexidade compreende a formação de professores como processo contínuo, conforme descreveu Vanderlei Santos et al. (2010, p. 530), que fomenta mudanças, “integração teoria e prática; superação do distanciamento entre formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. A individualização passa a ser concebida como elemento integrante do programa de formação e o desenvolvimento reflexivo e crítico como possibilidade para os professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nesta mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1992, p.25) confirma que a “formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Aspecto que pode ser compreendido, segundo Behrens (2006), o paradigma da complexidade exige processos democráticos de escolha e de envolvimento, pede um processo participativo que favoreça a responsabilidade, autonomia, respeito, da diversidade de proposições, autoconfiança e valorização pessoal e interpessoal.

Essas características, que representam o novo paradigma, também são destacadas por Boaventura Santos (2004a, 2004b: a) a eliminação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, caminhando para os estudos humanísticos; b) a transformação da distinção sujeito/objeto, com a introdução da consciência no ato do conhecimento e no próprio objeto do conhecimento; c) a visão do conhecimento como busca da totalidade universal, em contraste com a excessiva disciplinarização do saber científico; d) e a admissão da pluralidade metodológica e a tolerância discursiva, o que resulta em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

Pensando de forma processual, os aspectos evidenciados por Behrens (2006), e Santos (2004a, 2004b), de alguma forma traduzem os pressupostos da abordagem transdisciplinar, o que inaugura uma nova metodologia educativa que exige novas relações entre as pessoas, das pessoas com a natureza e das pessoas com o mundo, abrange reconhecer os diferentes níveis de realidade e percepção que envolvem o sujeito humano.

Falamos, dessa feita, da metodologia transdisciplinar que pressupõe os seguintes princípios: 1º: *Princípio da Complexidade*: todo sistema (social, biológico, físico e ecológico) é de natureza intrinsecamente complexa e, como tal, assim deve ser tratados; 2º: *Lógica do*



*Terceiro Incluído:* estabelece uma espécie de lógica dialética mais profunda e generalizada, onde eventuais contradições podem ser negociadas e conseqüentemente resolvidas através do diálogo racional entre as partes envolvidas; *3º: Níveis de Realidade:* os fenômenos do mundo real, por sua intrínseca natureza complexa, pressupõem uma multiplicidade de compreensões e expressões dessa mesma realidade. A partir desses três princípios, a produção do conhecimento científico, cultural, social, místico ou espiritual exige muito mais do que disciplinaridade; abrange: hibridação, reflexão, heterogeneidade, não linearidade. Pressupõem formas de estudar a realidade que resultaram em abordagens pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

O compromisso visado – definir as contribuições dessa metodologia como princípio inovador do ensino de psicologia, pode permitir o desenvolvimento de um movimento que favorece um processo de (trans)formação dos sujeitos. Entendo, em termos práticos, que o processo de formação se traduz em (trans)formação quando pensado com base na articulação de dois movimentos, quais sejam, o de (re)ligação a si mesmo e o de (re)ligação ao outro (pessoas, conhecimento, cultura, natureza, vida). Na relação dialética e dialógica entre esses dois processos que se ligam invariavelmente à lógica complexa e transdisciplinar, teremos uma formação alicerçada na valorização das várias dimensões humanas, sobretudo da dimensão psicológica do ser humano<sup>2</sup>. (FREIRE e SHOR, 1986; CONTRERAS, 1997; SACRISTAN, 1999; VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2002; CUNHA; LUCARELLI, 2007)

Encontra-se, assim, certa permanência e recorrência dos pressupostos psicológicos, indicando a importância do ensino de psicologia na formação docente. Isso também envolve rever propostas curriculares, concepções, disciplinas, formas de avaliação, concepções de ensino-aprendizagem, formas de ensinar e aprender, o que sugere o abandono da limitada zona da certeza tradicional que tem envolvido o ensino de psicologia no ensino superior. Talvez estes sejam os primeiros passos rumo a atualização e liberdade do conhecido ranço cartesiano que tem envolvido o ensino de psicologia. Com certeza, um

---

<sup>2</sup> Uma práxis educativa subsidiada pelo ensino de psicologia pautado no autoconhecimento e exercício da comunicação dialógica é capaz de promover o cuidado com a dimensão psicológico-existencial, restabelecendo a forma como os sujeitos se relacionam consigo, com o outro e com a natureza.



ensino de psicologia pautado em novas bases epistemológicas pode ajudar a modificar essa realidade. É sobre isso que vamos continuar a dialogar.

## **2. Por uma metodologia transdisciplinar no ensino de psicologia**

Mesmo havendo a consciência da dificuldade de se alcançar uma efetivação da prática transdisciplinar no seio da academia, esta precisa ser permanentemente buscada, para se chegar à autêntica razão de ser da educação superior brasileira: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir de forma responsável, justa, solidária e democrática em sua realidade.

Pensar em um processo que integre reciprocamente as várias disciplinas e os vários campos de conhecimento exige romper as estruturas de cada um deles e prever pontes entre as diferentes áreas do saber. A transdisciplinaridade ajuda ao exigir o cruzamento de especialidades, o trabalho nas interfaces, a superação das fronteiras, a migração do conceito de um campo de saber para outro e a unificação do conhecimento. Resgata-se, assim, a intercomplementaridade das coisas.

Não muito distante da perspectiva transdisciplinar, Larocca (1999) e Guerra (2000) já reforçaram a idéia de que a perspectiva de melhoria da educação não passa exclusivamente pela solução psicológica, mas pelo reconhecimento de que cada área do conhecimento tem limites para compreender os processos de crescimento e desenvolvimento do ser humano, o que pede uma postura de intercomplementaridade, ou transdisciplinar. Mas a psicologia pode ajudar com a presença de uma nova lógica no seu campo de estudos, como condição básica da construção de conhecimento e de sujeito.

O ensino de psicologia não deve ser compreendido como uma prática instrumental, mas como definido por Anastasiou (2009) ato de ensinar e apreender que constitui-se num processo de mútua determinação, ou seja, um processo de ensinagem. É compreendido como metodologia decorrente de um método desenvolvido para se chegar a determinados objetivos, como

o ensinar e o apreender, visando a formação de profissionais capazes de atuar dentro de determinada realidade [...] é uma ação profissional que se dá num



contexto de realidade adversa, em mudança rápida e complexidade crescente, exigindo capacidade de atualização constante e comportamento de abertura e investigação do novo e das soluções necessárias, aos diversos contextos. (ANASTASIOU, 2009, p. 152)

E ainda, é o ato profissional efetivado por aqueles que professam e exercem a docência, socializando o conhecimento, atuando como mediadores entre a aprendizagem dos estudantes e os desafios próprios à fase do curso na qual atuam. É um ato que ocorre com intencionalidade, definida e assumida pelos sujeitos envolvidos no processo, quais sejam, professores e estudantes.

Mesmo utilizando a palavra ensino, nos referimos ao processo ensinagem (ANASTASIOU, 1998), no qual o fazer pedagógico se apresenta cada vez mais complexo, o que se agrava se considerarmos as condições de trabalho do professor, a ausência de projetos e gestão participativa, assim como ausência de uma perspectiva de trabalho coletivo. Exige-se que o saber psicológico favoreça a construção de um conjunto de conhecimentos inter-relacionados que sirvam aos propósitos de articular teoria e prática assim como conteúdo e forma, oferecendo aos professores elementos para a prática pedagógica complexa (MERCURI; BATISTA; SOARES, 1999; ALMEIDA, 1999).

Acreditando-se nos benefícios de uma aproximação transdisciplinar, entendemos que há a exigência de que as tarefas propostas e trabalhadas no ensino de psicologia tenham características de autenticidade e busquem desenvolver novos modos de ver o mundo, de pensar e senti-lo. Assim pensado, o ensino de psicologia pode promover uma *perspectiva psicológica útil* aos futuros professores, essa perspectiva é assim definida por relacionar o conhecimento psicológico à vida concreta dos sujeitos. De acordo com a transdisciplinaridade, os conhecimentos teóricos da Psicologia podem assumir uma validade ecológica para os sujeitos, ao (re)traduzir a relação do homem com o conhecimento, com seu corpo, seu sentir, sua emoção e sensibilidade, com a natureza, com a vida.

Um ponto de partida refere-se à definição dos elementos essenciais do próprio conteúdo psicológico, para se construir uma perspectiva psicológica útil se faz necessário prever e compartilhar os saberes que os estudantes possuem e que serão objetos de “ruptura e de continuidade”, visando um processo de aprofundamento, para que ele possa



realizar a aplicação do saber apreendido através de ação intencional e deliberada utilizando o conteúdo apreendido – esse movimento definimos como práxis. (ANASTASIOU, 2009, p. 154)

Pensemos na sala de aula, um primeiro passo é evidenciar as crenças e conhecimentos prévios dos sujeitos acerca dos tópicos da psicologia, para, se necessário, desmistificá-las, afastando a representação de uma psicologia mágica, mística ou poderosa, gerando o entendimento do como ela pode efetivamente ajudar as pessoas, sobretudo nas questões emocionais. Esse proceder nos ajuda a entrar em contato com toda a riqueza de conhecimentos e experiências dos estudantes fazendo emergir uma dimensão de totalidade, composta por múltiplos saberes, que é constantemente enriquecida num processo compartilhado entre professores e alunos.

Segundo Anastasiou (2009) esse processo envolve alguns momentos: mobilização para o conhecimento, no qual a significação, a experiência anterior, a visão sobre o objeto deve ser considerado; construção do conhecimento, no qual atividades de continuidade-ruptura, problematização, historicidade, criticidade e práxis sejam o foco das atividades efetivadas. No caminho do método dialético, trata-se da construção do concreto pensado, processo que envolve síntese, análise e síntese de forma processual.

Outro passo importante é reavaliar o papel das relações interpessoais respeitadas, redimensionando-se a importância da afetividade, intuição, imaginação, da sensibilidade e do corpo na construção dos conhecimentos.

A transdisciplinaridade exige-se ainda que se favoreça o desenvolvimento da capacidade de dialogar, comunicar idéias, de pensar melhor as práticas, conceitos e proposições psicológicas que propiciem invenção, criatividade, implicações do que se está aprendendo. Essa ação também incide sobre os processos de socialização, promovendo o cuidado, a valorização da intuição, do senso de compreensão do mítico, e do espiritual. (ARAÚJO, 2009)

Entendemos que esse processo despatologiza a expressão da afetividade e da sensibilidade na sala de aula, atribuindo-lhes a importância que realmente têm. Neste sentido, o ensino de psicologia auxilia na compreensão afetiva e efetiva do mundo, sua complexidade. A compreensão e domínio dos conteúdos psicológicos, em seus conceitos,



suas representações e nexos determinantes podem ajudar os estudantes no enfrentamento racional da realidade circundante, superando-se, assim, processos reducionistas que impedem um educar de descobertas, realizações, cooperativo.

A esse respeito, Deleuze (2007) é incisivo, ao afirmar que é uma boa formação que nos torna capazes de inspirar a educação, torná-la fascinante. O que fascina, interessa e, se interessa, desperta entusiasmo e paixão. Essa ideia torna o ato de educar uma aventura e, ainda segundo o autor, configura uma conjunção amorosa. A conjunção amorosa, para Barthes (2005), envolve as escolhas dos conceitos, textos, livros, obras, que serão utilizados na sala de aula; também implica a forma como sentimos os autores escolhidos, como nos relacionamos com eles, e como ensinamos a outros essa conjunção amorosa. O professor de psicologia que estabelece essa relação/conjunção é capaz de promover momentos inspiradores que suscitam o prazer de aprender, a inspiração de mudanças, de partilhas, o que, nas palavras de Assmann (1998), acaba indicando que o professor é capaz de reencantar a educação.

A valorização da dimensão afetiva no ensino de psicologia pede o exercício de relações permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, cooperação, solidariedade, respeito e apreciação, compreensão, aceitação e valorização do outro. Estas não só marcam o desenvolvimento humano, como também a relação do aluno com o objeto de conhecimento. Acaba definindo a qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os diferentes sujeitos e entre estes e os objetos do conhecimento.

Lembremos que a vocação complexa e transdisciplinar pressupõe um sujeito que aceita as intensidades dos seus sentires; um sujeito que entende ser a sensibilidade e a afetividade forças que movem, comovem, inquietam inclusive a própria razão.

Não há como retirar o estado afetivo e sensível dos sujeitos, de sua corporeidade, do cotidiano das suas vivências, e, muito menos, das relações que se estabelecem no contexto educativo. Isso envolve simples ações no contexto da sala de aula, como chamar pelo nome, mostrar que as pessoas estão sendo vistas, que têm visibilidade no grupo, que têm voz, que são passíveis de ações transformadoras e de respeitabilidade. Desse modo, dar oportunidade para que os sujeitos se expressem, por exemplo, possibilita-lhes a



discriminação mais clara dos limites entre sua autonomia e sua dependência das relações estabelecidas, capaz de promover uma transformação profunda nos sujeitos.

Outro aspecto liga-se à prática da capacidade responsiva, envolve mudança de atitude, perseverança, escuta sensível, presença amorosa e motivadora por parte dos professores de psicologia. Do mesmo modo, a espera afetiva e atenta da produção de conhecimento pelo outro, suas reflexões, sem abrir mão da condição de análise crítica, restabelece uma postura que ajuda na reestruturação constante do ensino de psicologia e de suas propostas para a construção do conhecimento, refletindo novos valores e ideais.

Favorece também um entendimento mais rico e mais estável, aumentando a probabilidade de os pressupostos psicológicos facilitarem a atuação do futuro professor em situações não-familiares e mesmo complexas que possam ocorrer no futuro. Para tanto, exige-se atividades pedagógicas que estimulem a apreensão do objeto estudado, a leitura e interpretação da realidade, numa verdadeira tradução da mesma, na medida que o sujeito assume-se como ser consciente do processo, para pensá-lo, fazer escolhas, tomar decisões, transformar, etc. A qualidade desse apreender dependerá acentuadamente das pistas e do apoio, sobretudo, cognitivo e emocional oferecido no processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da sensibilidade. O pensar complexo entende que o desenvolvimento da sensibilidade é a dimensão originária e matricial, matriz geradora do entendimento da condição humana.

De acordo com Araújo (2009), a sensibilidade passa a ser compreendida como

[...] um estado pregnante 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 eã 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. 204-5)



Dessa trama epistemológica, o ser sensível amplia sua capacidade de percepção, de compreensão dos fenômenos em sua complexidade; amplia-se também a inteireza do seu existir. O processo pode ajudar a despertar um estado de solicitude que o auxiliará o sujeito na superação das posturas defensivas diante das dificuldades apresentadas pela vida, o que indica uma atitude de abertura que convoca o sujeito por inteiro, de maneira integral, a processos intensivos de busca de respostas.

Ainda se faz importante, de acordo com Araújo (2009), entendermos que a abertura sensível faz emergir processos admirantes de encantação. O estado de encantação provoca um viver de admiração das coisas; um espantar-se que aproxima o sujeito do vivido/vivente, das trajetórias humanas, compelindo-o a ultrapassar os estados de anestesiamiento que comprimem o coração e a alma humanos. O sujeito passa de um estado de anestesiamiento para um estado compreensivo, dinâmico, complexo, com um senso fino que o conduz ao “*esprit de finesse*, espírito de fineza” (ARAÚJO, 2009, p.206).

Este espírito 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. Proporciona o cultivo do “*bom sentimento do mundo*”. (ARAÚJO, 2009, p. 206)

O *esprit de finesse* faz com que o sujeito compreenda seu estado de pertencimento coletivo, planetário, passa a ser portador de uma eco-sensibilidade, ou seja, uma sensibilidade ecológica/ecossistêmica que o faz compreender a composição do dinamismo da rede que entrelaça todos os seres e que pode, por isso, levá-lo a posturas que afirmam essa cosmovisão. (MORAES, 2003; 2004)

Na perspectiva da formação acadêmica, não é demais afirmar que o cuidado com o desenvolvimento da sensibilidade também gesta a percepção intuitiva e esta possibilita um novo entendimento das ações, dos gestos, dos movimentos difusos, dos silêncios, dos humores, amores e dissabores.

Na proposta de Pineau (1988), estamos diante de processos intensivos de autoeducação, heteroeducação e de ecoeducação. O processo de autoformação está



relacionado com o movimento de subjetividade, individualização, diz respeito a um processo de autonomização dos sujeitos-atores pela apropriação de seu poder de formação. Expressa um viver relacionado à sua formação, em que apresenta, como marca, o polo individual. A heteroformação tem como pólo o âmbito social, as relações de trocas mútuas entre ser-no-mundo/sociedade. O último, a ecoformação constitui um processo que, de acordo com Pineau et all (2003, p. 158) “[...] é o mais discreto, o mais silencioso” e, provavelmente, o mais esquecido.

O ensino de psicologia nessa visão educativa envolve, de forma tripartida, a individuação, a socialização e a ecologização dos sujeitos. Num sentido global, ao tecer os fios da autoeducação mediante as aprendizagens coletivas, reestruturam-se novas formas de se pensar, pois o educar passa a ser vivido enquanto vida pulsante inserida neste planeta, viabilizando-se, então, o canal de encontro do amor e da vida. Promovem-se meios à formação de uma consciência amorosa, conforme Morin (2002b).

Próximo passo seria a religação entre os saberes da psicologia e os da pedagogia, assim como com os da sociologia e da filosofia educacional, dentre outros, o que pode promover a formação/sabedoria, que pretende levar em conta as diferentes dimensões ou os diferentes níveis de percepção do sujeito nas diferentes etapas da sua formação. Essa interlocução deve incluir o processo de socialização/humanização para que se favoreça uma formação integral do sujeito.

Parece, inclusive, bastante óbvio, que um ensino de psicologia nesses moldes torna evidente o seu papel no que tange à formação ética e à responsabilidade social. Não apenas deve trabalhar conteúdos e saberes, mas evidentemente dar o norte quanto à formação pessoal, à cidadania, à ética, à vida em coletividade, à compreensão do papel político de todos estimulando maior engajamento e participação. Por outro lado, trabalhar de forma integrada, engajada com outros campos de saberes, exige valorização das diferenças e do sentido coletivo, o que também não se distancia da necessidade de apoio institucional, modificações das condições efetivas do trabalho docente, para que haja mais coerência e pertinência do trabalho docente perante os alunos e toda coletividade.

#### **4. Prática pedagógica inovadora no ensino de psicologia**



Segundo a sugestão de Morin (2002b), para alterarmos a forma como a formação tem produzido o conhecimento, com base em disciplinas estanques, deve-se priorizar o estudo de metatemáticas, ou seja, temáticas que exigem a articulação de vários saberes para a compreensão do objeto de estudo em sua totalidade. Esses metatemáticas são capazes de aglutinar a multiplicidade das informações dispersas nos domínios disciplinares como, por exemplo, o estudo do cosmo, terra, vida, sociedade, homem, culturas, história e artes, novos paradigmas; ainda incluímos o estudo da subjetividade humana e suas relações com o processo ensino-aprendizagem.

Para enfrentar tal desafio, estamos às voltas com uma pesquisa sobre práticas pedagógicas inovadoras complexas e transdisciplinares. A pesquisa, ainda em andamento, procura analisar o conteúdo programático da disciplina Psicologia Educacional, sua proposta de formação, o modo como o conteúdo é ministrado e avaliado, estudo e discussão do conteúdo da Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade num esforço de elaboração e prática de atividades pedagógicas inovadoras com esta base epistemológica. A abordagem utilizada é a qualitativa e o tipo de pesquisa desenvolvido é o estudo de caso.

Num *primeiro momento*, com professores cursistas de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) foi instigada à reflexão, discussão e construção de referenciais pautados na teoria da complexidade e transdisciplinaridade, com o objetivo de sustentar o processo de (trans)formação dos professores a transformação, através de mudanças no seu pensar e em suas práticas na educação superior, revitalizando uma formação unificadora. As perguntas que nortearam esse momento foram: como seriam essas mudanças? Exige-se a presença de um novo paradigma educacional? Uma nova forma de educar pautada no paradigma da complexidade poderia contribuir para uma formação integral?

Depois de discutir a problematização, que teve a finalidade de desencadear a articulação e o envolvimento dos professores, apresentou-se uma série de textos cujos referenciais ligavam-se as abordagens inovadoras ligadas ao paradigma da complexidade. O objetivo foi oferecer subsídios teórico-metodológicos para que os professores pudessem pensar novas formas de agir, ultrapassando ações docentes conservadoras. Sustentou-se, assim, a discussão sobre a possível superação da reprodução do conhecimento, numa



perspectiva linear. Isso desencadeou um processo de posicionamento crítico sobre a formação universitária e, mais especificamente com alguns, sobre o ensino de psicologia.

As leituras, as discussões e os posicionamentos levaram a caracterização do paradigma complexo, esses passos ocorreram gradualmente, até o momento em que os professores tiveram a clareza do como esses pressupostos teóricos poderiam transformar sua prática pedagógica.

Num *segundo momento*, discutiu-se como introduzir esses referenciais na prática do ensino de psicologia, o grupo passou a entender que, para isso, exige-se um movimento contínuo, dialógico, recursivo, que agencia a interconexão, a interlocução e a integração de saberes o que favorece uma nova forma de entendimento da realidade, bem como, possíveis respostas à pressão externa de problemas não disciplinares.

Beneficiados pela discussão e pelo aprofundamento teórico, os professores elaboraram práticas pedagógicas inovadoras na perspectiva do paradigma complexo. Dentre as propostas que surgiram, descrevemos uma que teve o objetivo de trabalhar aspectos subjetivos, religando razão e emoção.

A atividade inovadora objetivou promover a percepção da existência de interconexões entre sujeito e objeto do conhecimento através da compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento. A atividade foi pensada e desenvolvida na disciplina Psicologia Educacional, numa Universidade Federal, com 37 estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem, no ano de 2011.

Nesse percurso, lançou-se mão de uma prática pensada para que os sujeitos pudessem considerar, ao mesmo tempo, os aspectos cognitivos e afetivos de várias situações, principalmente daqueles que apresentassem características conflitivas e éticas, reafirmando o papel determinante da dimensão afetiva e sensível no processo ensino-aprendizagem, bem como a importância do “outro” no desenvolvimento e na constituição do indivíduo.

O teor da atividade foi baseado em conteúdo programático da disciplina Psicologia Educacional, teorias do desenvolvimento humano, parte integrante do currículo formal do curso. O estudo das bases teóricas da psicologia sobre o desenvolvimento humano mostra-



se como um frutífero marco de reflexão, instiga o entendimento da relação homem-subjetividade, homem-sociedade, homem-educação, sem dissociar essa reflexão dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida cotidiana, coletiva.

O objetivo da atividade seria alcançado, teoricamente, com a compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento, o que lhes daria existência cognitiva para a vida dos estudantes, da mesma forma que a biologia e a matemática são vistas como objetos de conhecimento a serem aprendidos, o que ajudaria os estudantes a superarem suas dificuldades na resolução de problemas pessoais, interpessoais e sociais de uma maneira reflexiva, inteligente e afetiva.

A forma como a prática pedagógica foi organizada envolvia solicitar aos estudantes que relatassem situações por eles experienciadas, que lhes tivessem causado conflito, intensa tristeza ou insatisfação. Todos registraram individualmente a situação recordada por meio de desenhos ou escrita, contemplando os sentimentos, pensamentos e desejos vividos naquela ocasião. Após o registro individual, aqueles que quiseram puderam mostrar em plenária o desenho elaborado, o texto escrito e comentar sobre a situação.

Depois, foi solicitado aos estudantes que buscassem subsídios no pensamento sociológico, filosófico, psicológico e pedagógico que os auxiliassem na elaboração de novas soluções para o conflito apresentado, com o objetivo de levá-los a refletir sobre a forma como haviam atuado no passado e como atuariam hoje, com base nos pressupostos apreendidos, caso revivessem o mesmo conflito.

A atividade ajudou os estudantes na tomada de consciência sobre as questões abordadas, assim como os auxiliou a expressar e controlar os próprios sentimentos, um dos aspectos mais difíceis na resolução de problemas. Após apresentação de várias problemáticas pessoais, foi possível a cada um a visão do todo envolvido na discussão, sendo o próximo passo a elaboração de soluções de diferentes naturezas, pelo grupo, apoiada em vários saberes, para situações conflituosas apresentadas como: atuação no combate à violência social, na família e de natureza psicológica, entendimento pessoal sobre a separação familiar, superação da desagregação familiar e de morte em família, modificação das situações que geraram pânico e medo, a própria impotência, tristeza, depressão frente a conflitos interpessoais, dentre outras.



Os estudantes escreveram e desenharam as estratégias de atuação ante o conflito vivido e, em plenária, refletiram, apresentaram e receberam questionamentos quanto à eficácia ou não das soluções elaboradas, bem como dos sentimentos, valores e pensamentos subjacentes a cada uma delas.

A vivência do processo envolveu colaboração, trabalho individual e coletivo, solidariedade, respeito às angústias, aos erros, e marcaram gradativamente as conquistas do grupo, as quais foram aflorando e mostrando que o estudante ampliava sua consciência sobre o problema apresentado, ao mesmo tempo em que relacionava a reflexão à realidade que o cercava. As diretrizes epistemológicas tomadas na prática pedagógica, pensadas com intencionalidade, geraram condições para propiciar o desenvolvimento de características que serão exigidas nas futuras práticas dos docentes: reflexividade, flexibilidade, criticidade, criatividade, autonomia, raciocínio lógico, afetivo, resiliência e espírito de investigação.

Entendemos que a atividade promoveu a integração de um novo fluxo de ser, de saber, de conhecer, de sentir, de fazer, de conviver, de sensibilizar-se, e aprender a participar, na prática do ensino de psicologia. Os pressupostos transdisciplinares indicam que esse processo acaba envolvendo as pessoas em círculos de reflexão sobre a vida, o cosmos, o que acaba religando as pessoas através da amorosidade à vida. (MORIN, 1999)

A validade do projeto transdisciplinar para o ensino de psicologia, não se resume apenas na integração de disciplinas, mas sobretudo nas relações entre os envolvidos no processo. Pensamos que essa evidência distancia o ensino de psicologia do simples treinamento prático dos futuros professores, e se aproxima do processo de apreender como foco de ações docentes e discentes, através de diferentes estratégias e (re)conhecimentos e descobertas. Isso seria o mesmo que proporcionar diversas formas de *feedback* aos estudantes, para que eles possam construir os conhecimentos por meio de ações sobre o objeto, o que otimizará a própria aprendizagem dos conteúdos da psicologia.

Não seríamos honestos se não pontuássemos as resistências com as quais nos deparamos por parte dos professores e de alguns estudantes. Essas foram trabalhadas no grupo, o que gerou o entendimento de que as resistências eram fruto de uma representação ancorada numa perspectiva tradicional de educação, qual seja, a de que a sala de aula não é espaço de discussões que envolvam questões emocionais. Gradativamente, professores e



estudantes foram compreendendo que a atividade demandava novas formas de pensar e proceder.

Refletindo de maneira transdisciplinar, não se pode negar que houve um processo de aceitação e cooperação entre todos. Foram estabelecidas várias negociações que exigiram o entendimento das diferenças e tolerância nas relações. O processo também envolve regulação, autoprodução e auto-organização, tendo os futuros professores relatado que foi necessário compreender não só os outros parceiros e suas dificuldades, mas também sua própria dificuldade relacionada às questões afetivas, para poder resolvê-las.

Não é demais lembrarmos que apesar de estarmos descrevendo de forma linear os resultados da atividade, esta forma de dialogar é apenas um recurso didático a mais. Na verdade, é em constante interconexão que os diferentes aspectos, sobretudo os subjetivos, expressam-se.

Ao colocarmos a reflexão sobre a questão: conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento? Essa simples pergunta aguça muito nosso espírito cartesiano, em razão dos princípios positivistas implícitos em nossa mentalidade, mas dando crédito a reflexões que tentam escapar do processo que subtrai a subjetividade, despersonaliza os estudantes, homogeneíza-os, priorizando a razão e a memória, significa superar orientações objetivistas, racionalistas, uniformizantes, e suas nocividades.

Essa superação diligencia novas abordagens no processo de construção do conhecimento, promovendo o entendimento que o ser humano aprende tendo por base conhecimentos já estruturados, mas não apenas conhecimentos objetivos, mas também as sensações, as emoções e as intuições.

Otimistamente, afirmo que é possível percorrer novos caminhos rumo à superação da dicotomia instituída pela razão cartesiana. A atividade proposta ajudou a perceber que os estudantes estavam dialogando com o conhecimento psicológico e sua realidade, (re)significando o que era expressivo para suas vidas. Logo, é possível, em determinados casos, trabalhar os conteúdos de natureza afetiva como objetos de conhecimento, os sujeitos tornam-se capazes de gerenciar suas diversas tensões no processo, o que possibilita a compreensão global e multidimensional das situações de mediação, ao atravessar as



dimensões subjetivas (emocionalidade, sensibilidade, corporeidade, cognições, valores) do sujeito.

Certamente, a mudança no campo do ensino de psicologia exige consolidar a transdisciplinaridade como ramo epistêmico capaz de ressignificar o conhecer, o ser, o conviver, e o aprender a apreender. O paradigma da complexidade oferece ao ensino de psicologia novas formas de (re)conectar-se ao que está separado, desprezado, isolado, a novos saberes e sabedorias, por permitir a interferência de valores humanos e espirituais, bem como qualquer variável relacionada à subjetividade, o que desobriga-nos de optar entre matéria e espírito, substância e forma, análise e síntese, mecânica e orgânica, determinismo e acaso, unidade e pluralidade, permanência e mudança, aparência e essência, otimizando importantes interlocuções no estudo do homem e suas relações.

Epistemologicamente, a atitude transdisciplinar favorece o trabalho que partilha um saber que se constitui unido, o que religa as dimensões humanas, ajuda os sujeitos a se perceberem como sujeitos em sua integralidade, sem eliminar seu pensamento, sua emoção, sua epistême, seu conteúdo, sua alma, suas emoções, enfim, ele reconhece-se como *vivente*.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da psicologia**. 1999, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- ARAÚJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educ. rev.** [online], vol.25, n.2, 199-221, p. 2009.
- ARRUDA, M. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação - rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARTHES, R. **A preparação do romance I: da vida à obra**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPRA, F. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Teia da Vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid, Morata, 1997.

\_\_\_\_\_. ; LUCARELLI, E. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. **Anais do Congresso Internacional de Estudos Comparativos em Educação**. Argentina, 2007.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. A educação do futuro. Rio de Janeiro, **Caderno Prosa & Verso de O Globo**, 24 maio, 1997.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUERRA, T. C. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. de.; SADALLA, A. M. F. de A. (orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Tradução Fátima Murad, 2. ed. ver. E ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.

LUCARELLI, E. Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cuaderno de Investigación**, no. 10. Bs. As. UBA. p.14. FFyL. IICE, 1997.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.



- \_\_\_\_\_. REZEPKA, S. N. **Formação Humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. VARELA, J. **A árvore do conhecimento**. Campinas: PSY, 1995.
- MERCURI, E. N. G. S.; BATISTA, S. H. S. S.; SOARES, C. L. O Ensino de Psicologia na Licenciatura: o ponto de vista de egressos de uma universidade pública. XXIX Reunião Anual de Psicologia, Campinas, 1999. In: **Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia**. p. 137, out., 1999.
- MORAES, M. C. **O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: EdufRN, 1999.
- NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. (org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: **O método (auto)biográfico e a formação**, Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- \_\_\_\_\_. et all. Chemins de formation au fil du temps, n. 6, **Les écritures de soi**, Université de Nantes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Temporalidades na formação: rumos e novos sincronizadores**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2003.
- PUEBLA, E. **Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição**. São Paulo: Peirópolis, 1997.



SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004b. 92p.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: \_\_\_\_\_; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** 3 ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** 3 ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

SEQUEIROS, L. **Educar para a solidariedade:** projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.