

# Atitude transdisciplinar no ensino de psicologia

## *Transdisciplinarity attitude in teaching Psychology*

Solange Martins Oliveira Magalhães

Psicóloga, doutora em Educação – Universidade Federal de Goiás; Professora do curso de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/ Universidade Federal de Goiás.  
Goiânia, GO – Brasil  
solufg@hotmail.com

### Resumo

Neste artigo procura-se enfatizar 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 ideia 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 de transformar o processo de formação em (trans)formação, 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.

**Palavras-chave:** Ensino de psicologia. Formação docente. Transdisciplinaridade.

### Abstract

In this article we seek to highlight the importance of stimulating the innovation in the context of teacher education. We emphasize the interdisciplinary proposal as a possibility for change in educational practices, by the process of self straight eco-training. We present a pedagogical practice whose central 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:** Teacher Education. Teaching Psychology. Transdisciplinarity.

# 1 Introdução

Nos dias atuais, podemos falar do surgimento de novas propostas paradigmáticas para a educação, ainda que não estejam consolidadas totalmente, já se esboçam nas ideias e na prática dos educadores, assegurando sinais da construção de novos rumos para a educação.

Contudo, superar o velho estilo cartesiano que ainda marca nosso pensar e, conseqüentemente, o como educar, exige grande esforço no sentido de repensarmos como temos produzido conhecimento, qual o papel da educação na constituição de novos sujeitos, e qual é a posição que a educação deve ocupar na sociedade, sobretudo quando tantos a colocam como mola mestra e propulsora de melhoras nas sociedades contemporâneas.

Isso exige grandes mudanças, inicia-se pelo nosso próprio pensamento, buscando superar 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 conseqüências nocivas à educação, sobretudo por mostrar-se incapaz em promover resposta à pressão externa de problemas não disciplinares.

Bem sabemos que o paradigma fragmentador torna o ato educativo um ato mecânico, em sua grande maioria, uma suposta transferência de conhecimentos, caracterizando a construção de um saber sob a égide da dicotomia e da disjunção. A mesma fragmentação ocorre em todos os segmentos da sociedade, inclusive com o ser humano, gerando profundas crises, que são, antes de qualquer coisa, uma crise do próprio sujeito, que desde há muito se encontra impedido de conhecer, apreender<sup>1</sup>, logo viver a vida e ser em sua totalidade.

No entanto, o ser humano não pode ser um sujeito cindido, fragmentado, separado de suas emoções, de seus vínculos. Reverter essa situação passa por superar a nocividade das conseqüências desse educar, também exige esforços na concretização de uma educação que promova a formação integral do ser humano. Em sua proposta de formação integral, Torre e Barrios (2002, p. 78) concebem a formação como mudança e essa têm referentes ou pressupostos teóricos que a balizem como organizadora conceitual da realidade e como princípio de construção do conhecimento. Para eles a educação integral promove a consciência como construto que faz presente o que estava ausente, o visível e o invisível, o possível

e o imaginário, a confrontação ou tensão inferencial que está na origem de toda mudança. Nessa proposta temos “a complexidade como qualidade inerente à ação, ao pensamento e sentimento humanos [...] a comunicação como veículo de expressão e realização que [...] em seu sentido mais amplo, nos humaniza”.

Entendemos que a formação integral é integradora em suas propostas, adaptada aos diferentes contextos, polivalente em suas estratégias didático pedagógicas, e emancipadora. Apreendemos que seja uma formação de natureza tripolar, conforme Pineau e Patrick (2005), que envolve autoformação, heteroformação e ecoformação, ética e valores humanísticos; que reconhece a importância da dinâmica desses processos e elementos para a vida pessoal e profissional dos sujeitos.

No campo da formação de professores, a tomada de consciência sobre a necessidade de uma educação integral implica na busca do entendimento de novos paradigmas educacionais, principalmente naquilo que atende a uma visão da complexidade para que se revitalize a perspectiva humanística. Almeja-se uma produção de conhecimento que dialogue com diferentes saberes, que considere pressupostos metafísicos, intuição, crenças, valores, e virtude emancipatória.

## 2 O paradigma da complexidade

Se considerarmos as pesquisas recentes do campo da Física (Quântica), 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 sua multidimensionalidade, como por exemplo, a razão, mas também para suas emoções, sensibilidade, intuição, dentre outras. (MATURANA, 1997; MATURANA; REZEPKA, 2000; MATURANA; VARELA, 1995; MORIN, 2002a; 2002b)

Nesse sentido, o entendimento da complexidade da vida extrapola a educação em sentido estrito, requer reflexões mais amplas no que diz respeito à produção do conhecimento e às metas da formação humana.

Sem dúvida esse constitui um ponto focal da agenda educativa no século XXI, se pensamos alcançar novas metas no processo de humanização, preparar os sujeitos para uma vida social melhor, com mais dignidade e solidariedade,

temos que encontrar meios para a superação do paradigma educacional atual, além de tentarmos resgatar e ampliar a importância do *locus* das instituições educacionais como essencialmente humanizador.

Os estudos de Boaventura Santos (1996; 2004b), Maturana (1997), Maturana e Rezepka (2000), Maturana e Varela (1995), Morin (2002a; 2002b) nos ajudam a refletir sobre os limites do atual paradigma, no que Boaventura Santos (2004b, p. 50-58) é mais incisivo ao afirmar que as características do paradigma da simplificação mostram-nos que este exigiu um rigor científico que “marginalizou” tudo o que não pode ser explicado pela razão, gerando sérios limites que exigem uma “profunda reflexão epistemológica”, para que, aos poucos, surja uma nova e motivada perspectiva de conhecimento. Como afirma o autor, precisamos de uma nova lógica que exige uma maneira diferente de ver o mundo e nele viver, essa se liga a um novo paradigma.

O novo paradigma, ao qual nos reportamos, num primeiro momento foi designado por Boaventura Santos (1997) como emergente, mais tarde Capra (1996) o nomeou sistêmico e, em 2002, como paradigma emergente, mas foi Morin (2007) quem propôs que a denominação paradigma emergente fosse substituída por paradigma da complexidade.

O paradigma da complexidade surgiu da necessidade de se entender o homem sob novo enfoque, a partir de uma rica e diversificada reflexão epistemológica, cujas bases se assentam em redes de conhecimento, ou sistema integrado, como forma de organização básica que subjaz à produção compartilhada de conhecimento, ao trabalho transdisciplinar e mesmo à melhoria da dinâmica social contemporânea. Para Behrens (2005) as redes do conhecimento personificam uma mudança epistemológica que solicita uma prática científica mais aberta, capaz de favorecer a convergência de conhecimentos, o que configura um movimento de natureza inter/transdisciplinar.<sup>2</sup> (CAPRA, 1996; 1997; NICOLESCU, 1997; 2000; 2001; DELORS, 2000; MORIN, 2002a; 2002b)

Um fator relevante do paradigma da complexidade na ação docente é que parece distinguir-se uma maturidade intelectual que busca reconhecer que o mundo passa a ter múltiplas conexões em interdependência, que pede um processo participativo que favoreça a responsabilidade, a autonomia, o respeito, o erro, a incerteza, a diversidade de proposições, a autoconfiança, a criatividade, e a valorização pessoal e interpessoal. (BEHRENS, 2006)

Em Boaventura Santos (2004a; 2004b) encontramos a exposição de algumas características do novo paradigma, elas favorecem o entendimento do paradigma da complexidade: a eliminação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, caminhando para os estudos humanísticos; transformação da distinção entre sujeito e objeto, com a introdução da consciência no ato do conhecimento e no próprio objeto do conhecimento; visão do conhecimento como busca da totalidade universal, em contraste com a excessiva disciplinarização do saber científico; admissão da pluralidade metodológica e a tolerância discursiva.

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

Falamos, dessa feita, que para a efetivação do paradigma complexo necessitamos da metodologia transdisciplinar, ela 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 tratado; 2º: Lógica do Terceiro Incluído: estabelece uma espécie de lógica dialética mais profunda e generalizada, onde eventuais contradições podem ser negociadas e consequentemente 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. Isso implica na existência de uma realidade que possui diferentes níveis ou estágios de organização, quanto diferentes níveis de percepção para poder conhecê-la. Isso influencia o nível de consciência na relação sujeito com o objeto. Para Nicolescu (2001), existem hoje, pelo menos, três níveis de realidade: a realidade macrofísica (da escala supra-atômica), a microfísica (escala subatômica) e a realidade virtual, todas elas tem como suporte as experiências, representações, interpretações, descrições, imagens e formalizações matemáticas. Cada nível é regido por leis e regras diferentes (MORAES, 2008). 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, a

cima de tudo, não linearidade. Pressupõem formas de estudar que resultaram, evolutivamente, em abordagens inter e transdisciplinares.

O compromisso visado permite o desenvolvimento de um movimento, em tese, que favorece um processo de (trans)formação dos sujeitos. Entendemos, 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 desses dois processos, que se ligam invariavelmente à lógica complexa e transdisciplinar, teremos uma formação alicerçada na valorização das dimensões humanas, sobretudo da dimensão psicológica do ser humano. Entendemos que uma práxis educativa subsidiada pelo ensino de psicologia pautado no autoconhecimento e no 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, o que dá novo valor a dimensão psicológica dos sujeitos. (FREIRE; SHOR, 1986; CONTRERAS, 1997; SACRISTAN, 1999; VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2002; CUNHA; LUCARELLI, 2007).

Encontra-se, assim, certa permanência e recorrência da importância dos pressupostos psicológicos nos processos formadores, sobretudo na formação de professores. Sabemos que a valorização dos conhecimentos psicológicos na formação dos sujeitos também envolve rever propostas curriculares, concepções, disciplinas, formas de avaliação, concepções de ensino-aprendizagem, formas de ensinar e aprender, mas o mais importante é que sugere o abandono da limitada zona da certeza tradicional que tem envolvido o atual ensino de psicologia. Sair da forma reificada com que são conduzidos muitas práticas pedagógicas neste campo de estudo pode auxiliar na busca de atualização rumo a liberdade do conhecido ranço cartesiano que o ensino de psicologia tem ajudado a promover na formação docente.

Essa nova postura pode promover a cultura de uma consciência humanitária, e o apelo à re-humanização. Um ensino de psicologia pautado em novas bases epistemológicas, como a da complexidade, encontra lugar importante no processo que busca modificar nossa atual realidade. É sobre isso que vamos continuar a dialogar.

### 3 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: a de 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, em primeiro lugar, com as estruturas de cada um deles e prever pontes entre as diferentes áreas do saber. A transdisciplinaridade ajuda porque não descarta o aspecto disciplinar, mas exige o cruzamento de especialidades, o trabalho nas interfaces, a superação das fronteiras, a migração do conceito de um campo de saber para outro com metas a unificação do conhecimento. Resgata-se, assim, a interconectividade e a intercomplementaridade das coisas.

Não muito distante da perspectiva transdisciplinar, Larocca (1999) e Guerra (2000) já reforçaram a ideia 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, no nosso entendimento, uma postura de complementaridade, ou transdisciplinar. Inaugura-se uma nova lógica no campo de estudos da psicologia, ela pode ajudar a pensar uma psicologia como condição básica da construção de conhecimento e de sujeito.

Essa nova lógica ajuda compreender que é necessário superarmos a representação de um ensino de psicologia como uma prática instrumental, ao contrário, como definido por Anastasiou (2009), torna-se um ato de ensinar e apreender que se constitui num processo de mútua determinação, ou seja, um processo de ensinagem. O processo de ensinagem em psicologia passa a ser desenvolvido com a seguinte metodologia, um

[...] 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 capa-

cidade de atualização constante e comportamento de abertura e investigação do novo e das soluções necessárias, aos diversos contextos. (ANASTASIOU, 2009, p. 152)

O processo de ensinagem refere-se a um ensinar e um apreender como unidade dialética, onde o aluno é sujeito da aprendizagem que troca, constrói, cria, reflete, critica, numa relação intersubjetiva que proporciona trocas simbólicas entre os sujeitos envolvidos (ANASTASIOU, 2009, p. 152). A autora ainda acrescenta que 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. Por último, é um ato que ocorre com intencionalidade definida e assumida pelos sujeitos envolvidos no processo.

Que fique claro que mesmo utilizando a palavra ensino no restante dessa reflexão, nos referimos ao processo de ensinagem (ANASTASIOU, 1998), no qual o fazer pedagógico reconhece o complexo da realidade, além de favorecer a construção de um conjunto de conhecimentos inter-relacionados que sirvam aos propósitos de articular teoria e prática, assim como conteúdo e forma. O processo de ensinagem pode oferecer aos futuros professores novos elementos que os torne capazes de pensar e desenvolver uma prática pedagógica complexa (MERCURI; BATISTA; SOARES, 1999; ALMEIDA, 1999).

Mesmo acreditando nos benefícios de uma aproximação transdisciplinar, deixamos claro que isso não é fácil, o que se agrava se considerarmos as condições efetivas de trabalho dos professor(as), a ausência de políticas públicas, projetos e gestão participativa, assim como ausência de uma perspectiva (institucional e individual) de trabalho coletivo. Entretanto, a busca de superação dos problemas envolvidos na profissão docente passa também pelo fortalecimento de características de autenticidade que busquem desenvolver novos modos de ver o mundo, de pensar e de senti-lo; o que também, em longo prazo, pode mudar a realidade do trabalho docente, mais especificamente da prática de ensino em psicologia.

Assim pensado, o ensino de psicologia pode promover uma “perspectiva psicológica útil” ou “validade ecológica” aos futuros professores. Perspectiva útil por relacionar o conhecimento psicológico à vida concreta dos sujeitos, e com validade ecológica por ajudar os sujeitos, de acordo com a transdisciplinaridade,

a (re)traduzir e ressignificar sua relação com o conhecimento, com seu corpo, seu sentir, a emoção, sua sensibilidade, enfim, com a natureza e a vida.

Outro ponto importante refere-se à definição dos elementos essenciais do próprio conteúdo psicológico, para se construir uma perspectiva psicológica útil e ecológica se faz necessário prever e compartilhar os saberes que os estudantes possuem e que serão objetos de “ruptura e de continuidade” na produção do conhecimento. Essa postura visa um processo de aprofundamento, no qual os sujeitos partem do seu nível de conhecimento para poderem aproveitar do saber apreendido, através de ação intencional e deliberada no contexto da formação de professores – esse movimento definimos como práxis. (ANASTASIOU, 2009, p. 154).

Pensemos na sala de aula, ao evidenciar as crenças e conhecimentos prévios dos sujeitos acerca dos tópicos da psicologia, explicita-se também se é necessário desmistificá-los, afastando a representação de uma psicologia mágica, mística ou poderosa. A partir do que os estudantes sabem, conhecem pode-se gerar o entendimento do como a psicologia é capaz, efetivamente, de ajudar as pessoas, sobretudo nas questões emocionais. Para tanto, a sugestão de Anastasiou (2009) mostra-se interessante pedagogicamente falando: a) mobilização para o conhecimento, no qual a significação, a experiência anterior, a visão sobre o objeto deve ser considerado; b) construção do conhecimento, no qual atividades de continuidade-ruptura, problematização, historicidade, criticidade e práxis sejam o foco das atividades efetivadas. Numa perspectiva transdisciplinar, trata-se de promover o processo de metacognição.

Outro passo importante é reavaliar o papel das relações interpessoais respeitadas no processo ensino-aprendizagem, redimensionando-se a importância da afetividade, intuição, imaginação, sensibilidade e do corpo na construção dos conhecimentos. Neste sentido, a transdisciplinaridade exige que se favoreça a capacidade de dialogar, comunicar idéias dos sujeitos; pensar melhor as práticas, conceitos e proposições psicológicas que propiciem não só a comunicação, mas também a invenção, criatividade, e a reflexão sobre as possíveis implicações do que se está aprendendo. Essa ação também incide sobre os processos de socialização, promovendo o cuidado, a valorização do senso de compreensão do mítico, do espiritual, e da intuição. (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.

Numa perspectiva útil e ecológica, o ensino de psicologia auxilia os sujeitos na compreensão afetiva e efetiva do mundo, bem como sua complexidade.

A compreensão e domínio dos conteúdos psicológicos, em seus conceitos, representações e nexos determinantes podem ajudar os estudantes no enfrentamento racional da realidade circundante, isso pode favorecer a superação de processos reducionistas que impedem um educar de descobertas, realizações, mais cooperativo.

Não é demais afirmarmos que 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, pois acabam definindo a qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os diferentes sujeitos e entre estes e os objetos do conhecimento.

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

E neste sentido, 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: 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.

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. Outro aspecto que julgamos importante na utilização de uma metodologia transdisciplinar no ensino de psicologia.

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”.

Outra contribuição da metodologia transdisciplinar 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, o estado de 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 de conhecimento que reflita novos valores e ideais.

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

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da sensibilidade. Dimensão humana originária e matricial, 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 transições do ser-sendo. Dis-posição que proporciona a compreensão e a vivência da inteireza do ser-sendo no dinamismo de suas intensidades e incompletudes. [...] a sensibilidade é concebida como estado de disposição do corpo e do espírito, [...] que, de modo coexistencial, nos conduzem à fruição do sentimento do

mundo na expressão de sua vastidão incomensurável. A sensibilidade nos ajuda a perceber, sentir e fruir o estado de entrelaçamento que nos interliga com todos os seres do universo, mediante o elã da sinergia que nos interpenetra e que nos implica com a anima mundi (alma do mundo). Assim, podemos compartilhar a sutileza dos sentimentos que nos sinergizam com todos os seres do universo; podemos nos enredar na simpatia do todo. (ARAÚJO, 2009, p. 204-205, Grifos do autor)

O ser sensível amplia sua capacidade de percepção, logo 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 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 “[. . .] spirit 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 espirituoso 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, Grifos do autor)

O spirit de finesse faz com que o sujeito compreenda seu estado de pertencimento coletivo, planetário, passe a ser portador de uma eco-sensibilidade, ou seja, uma sensibilidade ecológica/ecossistê-

mica 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 tende a possibilitar 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. Melhor explicando, 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 pólo individual. A heteroformação tem como função o âmbito social, trabalhar as relações de trocas mútuas entre ser-no-mundo/sociedade. O último, a ecoformação constitui um processo que tem o objetivo de ressignificar a relação dos sujeitos com a natureza, seu estado natural, promove o entendimento de sua interconectividade o que, de acordo com Pineau et al. (2003, p. 158) “[...] é o mais discreto, o mais silencioso” e, provavelmente, o mais esquecido.

Dessa trama epistemológica, o ensino de psicologia envolve, de forma tripartida, a individuação, a socialização e a ecologização dos sujeitos. Num sentido global, ao tecer os fios da autoeducação, heteroeducação e ecoeducação, 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 cuidado consigo, com o outro, com a natureza - com a vida. Conforme Morin (2002b) promovem-se meios à formação de uma consciência amorosa.

Próximo passo seria a religação entre os saberes, a saber: da psicologia e os da pedagogia, inclusive com os da sociologia e da filosofia, entre outros, visando à formação/sabedoria que tem que levar em conta as diferentes dimensões, ou os diferentes níveis de percepção, do sujeito, nas diferentes etapas da sua formação. Voltamos a lembrar que essa interlocução precisa 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 dos sujeitos 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 desta nova proposta de ensino 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 as disciplinas tratam o conhecimento, deve-se priorizar o estudo de metatemas, ou seja, temáticas que exigem a articulação de vários saberes para a compreensão do objeto de estudo. Esses metatemas 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 das disciplinas Psicologia Educacional e Psicologia Aplicada, suas propostas de formação, o modo como o conteúdo é ministrado, o estudo e discussão do conteúdo da Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade, e ainda, o esforço na elaboração e na prática de atividades pedagógicas inovadoras pautadas nesta base epistemológica.

Para exemplificar a metodologia proposta neste artigo, apresentamos uma prática pedagógica desenvolvida no ensino de psicologia. No geral a pesquisa utiliza-se de uma abordagem 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), disciplina Docência Universitária, foi instiga-

da à reflexão, discussão e construção de referenciais (teoria da complexidade e transdisciplinaridade) que sustentassem a transformação do pensar e das práticas pedagógicas na Educação Superior. O objetivo maior foi promover o processo de (trans)formação dos professores, revitalizando uma formação unificadora. As perguntas que nortearam esse momento foram: como seria uma nova forma de educar? O que ela exigiria? Exige-se a mudança do paradigma educacional? Essa nova forma de educar poderia contribuir de forma diferenciada com a formação humana?

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 às abordagens inovadoras relacionadas ao paradigma da complexidade. O objetivo era oferecer subsídios teórico-metodológicos para que os professores pudessem perceber e ultrapassar ações docentes conservadoras. Sustentou-se, assim, a discussão sobre a possível superação da reprodução do conhecimento, desencadeando-se um processo de posicionamento crítico sobre o trabalho docente no contexto da formação de professores e, mais especificamente, com alguns cursistas, sobre o ensino de psicologia.

As leituras, as discussões e os posicionamentos levaram a caracterização do paradigma complexo. Muito embora esses passos tenham ocorrido gradualmente, os professores tiveram a clareza de que eles se interconectavam e tinham como pressupostos essenciais facilitar a visão do todo e promover a transformação da 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 que agencia a interlocução e a integração de saberes em resposta à pressão externa de uma série de problemas complexos.

Beneficiados pela discussão e pelo aprofundamento teórico, os professores elaboraram práticas pedagógicas inovadoras na perspectiva do paradigma complexo. Dentre as propostas elaboradas, muitas foram desenvolvidas em sala de aula. Aqui descrevemos uma que foi pensada e discutida na disciplina Docência Universitária e que posteriormente desenvolvida na disciplina Psicologia Educacional, na Universidade Federal de Goiás, com 37 estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem, no ano de 2011.

A atividade teve o objetivo de trabalhar aspectos subjetivos, buscando religar razão e emoção com o intuito de promover a percepção da existência de interco-

nexões 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.

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 aqueles que apresentassem características éticas, reafirmando-se 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 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 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, isso ajudaria os estudantes, no futuro, 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 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 o desenho elaborado, o texto escrito e comentar sobre a situação em plenária.

Depois, foi solicitado aos estudantes que buscassem subsídios no pensamento sociológico, filosófico, psicológico e pedagógico que os auxiliassem na elaboração individual 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, 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 foi possível a cada um a visão do todo envolvido na discussão. Os que se pronunciaram afirmaram que perceberam que seus problemas emocionais não eram únicos, nem os piores. Os colegas também tinham transtornos emocionais e, em alguns casos, os problemas apresentados mostravam-se maiores e mais intensos.

O próximo passo foi 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 (re)escreveram e (re)desenharam as estratégias de atuação ante o conflito vivido e, em plenária, os que quiseram, 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/grupo ampliava sua consciência sobre o problema apresentado, ao mesmo tempo em que relacionava a reflexão à realidade que o cercava.

As diretrizes epistemológicas da complexidade e transdisciplinaridade assumidas 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 estudantes relataram isso. Alguns assumiram que seus sentimentos e medos haviam mudado depois das discussões e que passaram a perceber que seus problemas mostravam-se infinitamente menores do que imaginavam antes da atividade.

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, como descrevemos na prática pedagógica. 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, através de diferentes estratégias, (re)conhecimentos e descobertas. Em outras palavras, 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 otimizaría a própria aprendizagem dos conteúdos da psicologia.

Não seríamos honestos se não pontuássemos as resistências manifestadas por professores e, posteriormente, 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 envolvidos no processo, foram compreendendo que a atividade demandava novas formas de pensar e proceder, e essas permitiam a interligação entre a razão e a emoção.

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 envolveu regulação, autoprodução e auto-organização, tendo os estudantes 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. (MAGALHÃES, 2011)

Ainda precisamos deixar claro que apesar de estarmos descrevendo de forma linear os resultados da atividade, esta forma de escrever/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 o 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, homogeneiza-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 estruturados, mas não apenas conhecimentos objetivos, mas também, é claro, subjetivos.

Otimistamente, acreditamos 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, pode-se ajudar os sujeitos a tornarem-se capazes de gerenciar diversas tensões no processo, o que também possibilita a compreensão global e multidimensional das situações de mediação ao atravessar as dimensões subjetivas (emocionalidade, sensibilidade, corporeidade, cognições, valores) do sujeito.

Epistemologicamente, percebemos que 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 episteme, seu conteúdo, sua alma, suas emoções, enfim, a psicologia pode ajudá-lo a reconhecer-se como “ser humano especial, vivente”.

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. Este paradigma 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 maravilhoso é que isso 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, acerto e erro, otimizando importantes interlocuções no estudo do homem e suas relações.

## Notas

- 1 Segundo Anastasiou e Pimenta (2006) é preciso diferenciar o conceito de aprender e apreender, aprender liga-se a uma concepção instrumental de educação, pois refere-se à ação de receber a informação e retê-la na memória mediante uma ação pedagógica tradicional, como se o aluno fosse um receptáculo, no qual o professor verte conhecimento. O apreender implica ação, participação, significa apropriar-se do conhecimento.
- 2 Segundo Nicolescu (2000), o prefixo *trans* de transdisciplinaridade, indica o 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 no mundo e na vida. A transdisciplinaridade está no mundo acadêmico, pois este se preocupa com aquela parte do mundo real que trata do conhecimento, de sua organização em disciplinas, das superposições e espaços vazios entre elas.

## 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], v. 25, n. 2, p. 199-221, 2009.
- 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*. Tradução 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, *O Globo, Caderno Prosa & Verso*, 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. (Org.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

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*, n. 10, p.14. Buenos Aires: UBA. FFyL, IICE, 1997.

MAGALHÃES, S. M. O. Experiências de investigação da atitude transdisciplinar no contexto de formação de professores. *Revista de Psicologia: Ensino & Formação* [online], v.1, n.1, p. 67-82, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação transdisciplinar: promovendo mais sensibilidade às nossas experiências e às experiências dos nossos educandos. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 6, n. 11, 2011.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Org.). *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. Reunião Anual de Psicologia, 29. Campinas, 1999. In: *Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia*. p. 137, out. 1999.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

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, DF: 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 al. 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 Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2003.

SANTOS, Boaventura. 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.

TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. *Curso de formação de educadores: estratégias didáticas inovadoras*. São Paulo: Madras, 2002.

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. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

recebido em 13 abr. 2011 / aprovado em 23 jun. 2011

**Para referenciar este texto:**

MAGALHÃES, S. M. O. Atitude transdisciplinar no ensino de psicologia. *Dialogia*, São Paulo, n. 13, p. 101-122, 2011.