

Ivan Fortunato<sup>1</sup>  
Iracema Batista Torquato<sup>2</sup>  
Maria Conceição Rodrigues  
Setim da Silva<sup>3</sup>

---

**AFETIVIDADE, EDUCAÇÃO E  
O PENSAMENTO COMPLEXO**

**RESUMO:** O presente trabalho trata-se de um ensaio cujo objetivo é analisar a concepção ideológica que leva os educadores a tratarem os alunos como se fossem divididos ao meio: uma metade voltada aos aspectos cognitivos e a outra, aos afetivos. A crença nesse dualismo levou, não raro, a desconsideração dos sentimentos/emoções/sensações em áreas nas quais o pensamento científico cartesiano (racionalista) deveria supostamente predominar, principalmente em relação à clássica divisão entre disciplinas das ciências exatas e/ou biológicas e as das ciências humanas. Essas e outras proposições são objetos de reflexão, porque sabemos que são os momentos de conflitos, frustrações e de crises, e estas envolvem emoções, que levam o ser humano à busca de novos conhecimentos. Edgar Morin e a teoria do pensamento complexo, entre outras, fundamentam nossas proposições. Em conclusão: propõe-se o reencontro entre cognição e afetividade na educação, em particular no ensino escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** afetividade, educação, complexidade.

**ABSTRACT:** This paper is an essay whose objective is to analyze the ideological conception that drives educators to deal with their students as if they were divided in two halves: one geared towards cognitive aspects and the other towards affective. Believing in such dualism has led, more than often, to the disregard of feelings/emotions/sensations in those areas in which scientific Cartesian thinking (rationalist) should prevail, mainly in relation to the classical division between exact/biological sciences and humanities/social sciences. These and other propositions are objects of reflection because we know that times of conflict, frustration and crisis – and these envelop emotions

---

<sup>1</sup> Pedagogo pela UNESP/FCLAr. Contato: ivanftr@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Dr<sup>a</sup> em Educação: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira (UNESP), mestre em Comunicação Midiática (UNESP), coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Carlos Drummond de Andrade e João XXIII. Contato: ira\_torquato@uol.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação (UBC), especialista em Administração e Estratégias em Educação (Drummond), graduada em Letras (Unicsul), diretora da Escola João XXIII. Contato: conceicaosetim@escolajoao23.com.br

– bring about human beings to pursue newer knowledge. Edgar Morin and the theory of complex thinking, among others, back up our propositions. In conclusion, we propose the reunion between cognition and affection in the education, in particular the school education.

**KEYWORDS:** affection, education, complexity.

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como ambição discutir a importância da afetividade na educação escolar. Especificamente é uma releitura sobre a reflexão crítica de alguns autores acerca do paradigma calcado na racionalidade cientificista (racionalista instrumental) que influenciou a educação formal e suas práticas dentro da sala de aula, principalmente, em consequência do avanço tecnológico e dos efeitos do enigma da globalização na educação. Observamos essa influência na opção educacional de fragmentar o conhecimento em disciplinas diversas, privilegiando essencialmente o desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, recentes estudos baseados na teoria da complexidade vêm indicando a necessidade de se trabalhar a formação do indivíduo como um todo, e não mais fragmentado. A complexidade proposta por Morin (2003) tem por objetivo ligar todos os saberes disjuntos. Em virtude das nossas vivências serem múltiplas e variadas, temos o compromisso de abolir as hierarquias, os preconceitos, as discriminações e religá-los sem sermos, todavia simplistas e reducionistas.

O saber científico deve possuir objetividade e método próprio, responsável pelo cumprimento de um plano em que observador e a coisa observada interagem. Essa objetividade traz em si uma diversidade de teorias e paradigmas que remetem o observador para uma reflexão bioantropológica do conhecimento calcada nos aspectos culturais, sociais e históricos. Todos estes aspectos permeados pela afetividade.

Assim, o desenvolvimento dos aspectos afetivos vem ganhando espaço nos discursos educacionais, inclusive nos dispositivos legais:

Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos. (BRASIL, 1997, p. 64, grifo nosso).

A qualidade das relações afetivas e dos valores que permeiam as interações sociais tem papel determinante no sucesso dos alunos. (BRASIL, 2002, p. 57, grifo nosso).

A caracterização acerca do afetivo que transita pelos discursos oficiais da educação brasileira seria um conceito carregado de romantismo que não têm lugar na lógica científica? Ou, está, de alguma forma, presente e modifica a ação educativa? Vasconcelos postula que “se no campo educacional os afetos continuam sendo tão problemáticos para o conhecimento, não seria uma ingenuidade ignorá-los?” (VASCONCELOS, 2004, grifo nosso).

Assim, para mostrar que os afetos estão presentes na ação educativa e não podem ser suprimidos dos discursos científicos, analisamos alguns conceitos sobre afetividade. Segundo Ivan R. Capelatto (s.d., p. 8), “a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor — sentimento único que traz no seu núcleo um outro, também complexo e profundo: o medo da perda”.

Para o professor Marcelo Ribeiro, a afetividade é “o conjunto de afetos (emoções, sentimentos, estados) que são vivenciados pelo sujeito. É concebida também como uma dimensão particular do ser humano” (RIBEIRO, 2008, p. 3).

Segundo Fortunato (2010, p. 23) a afetividade é “um tipo de relacionamento entre as pessoas que pressupõe sentimentos e ações que sustentem intenções positivas de importar-se com o outro, com que o outro tem a dizer, mas impondo-lhe limites e responsabilidades”. Trata-se de cuidar do outro, em amplo sentido.

No presente ensaio, a concepção de Fortunato é expandida em relação ao “cuidar”, sendo fundamentalmente um “cuidado com a educação” em relação ao pensamento determinista, racionalista (mecânico) que deverá ser repensado em prol do pensamento complexo entressachado pela afetividade, conforme almejamos demonstrar. A afetividade envolve a mistura de vários sentimentos, como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade, entre outros. Aprender a lidar com estes sentimentos é que vai promover o equilíbrio e proporcionar uma vida emocional plena.

Portanto, afetividade significa não somente sentimentos de apreço que um indivíduo tem pelo ‘outro’, mas a capacidade de demonstrar esses sentimentos em palavras e ações; em situações em que haja conflito. Envolve, enfim, o cuidar de si e daqueles com quem nos relacionamos direta ou indiretamente.

## INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO COMPLEXO NA EDUCAÇÃO

Com o advento da técnica e da industrialização, sobretudo no século XIX, o desdobramento dos objetos do saber científico determinou níveis variáveis de especialização, que levam os sujeitos à perda da visão totalitária dos fenômenos. Esses níveis de especialização, porque calcados na ciência positivista-racionalista, renegam os componentes biofísicos e emocionais, na tentativa de privilegiar a estrutura de um pensamento linear do conhecimento científico. Tais níveis, inclusive, norteiam as práticas de ensino.

Contra a corrente positivista e racionalista, Morin (2000) propõe o pensamento complexo: paradigma que duvida das certezas e busca novos sistemas que, abertos, assimilam os conflitos e a entropia, e recusam a limitação do saber disjunto e mecanicista. Greco (1999) refere-se à esse saber mecanicista como ‘saber enciclopédico’ e, para esse autor, não tem mais sentido frente a complexidade mundana que não articula o que está disjunto tornando improvável estratégias que permitiriam “nós”, tramas e redes de comunicação em relacionados aos conhecimentos pesquisados. Aliado a este pensamento, aponta Morin que

A razão fechada rejeita como inadmissíveis fragmentos enormes da realidade, que então se tornam espumas das coisas, puras contingências. Assim, foram rejeitados: a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento; a desordem, o acaso; o singular, o individual (que generaliza abstrata, esmaga); a existência e o ser, resíduos irracionalizáveis. Tudo o que não está submetido ao estrito princípio da economia e de eficiência (assim, a festa, o *potlatch*, o dom, a destruição suntuária são racionalizadas como formas balbuciantes e débeis da economia, da troca. A poesia, a arte, que podem ser toleradas ou mantidas como divertimento, não poderiam ter valor de conhecimento e de verdade, e encontra-se rejeitado, bem entendido, tudo aquilo que denominamos trágico, sublime, irrisório, tudo o que é amor, dor, humor. (MORIN, 2003, p.167)

Transportando o paradigma complexo para a escola que temos hoje, concluímos que não podemos mais restringir o ensino a conteúdos cognitivos compartimentalizados, mas sim, devemos partir da seleção significativa de conteúdos programáticos conceituais (saber-saber) já dominados pelos receptores, para aliá-los a conteúdos atitudinais (dever-fazer) e procedimentais (saber-fazer)<sup>4</sup>, atendendo, assim, a todas

<sup>4</sup> Para melhor compreensão dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais

as potencialidades de um sujeito em atitude de aprendizagem. A adoção/aceitação do pensamento complexo na escola, entretanto, há que superar inúmeros desafios.

Dentre esses desafios, ressaltamos a nova ordem mundial, a reestruturação do Estado Nacional, a regulação da vida social que vem se ampliando, permeada pela lógica do mercado e que incidem sobre a área educacional. Assim sendo, devemos analisar com clareza e profundidade o conceito de humanização que envolve, a nosso ver, o componente da afetividade, o papel das instituições de ensino na formação de crianças e jovens/adultos, e o papel do pedagogo/educador nessa nova ordem. Segundo Arroyo (2001), o pedagogo/educador/mestre não tem um papel determinado, porque “vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos”. (ARROYO, 2001, p. 54).

O cumprimento da função social da escola segundo Arroyo (2001), leva-nos a propor uma formação pedagógica que ultrapassa a mera formação técnica, incluindo o compromisso com a afetividade, que é essencial na constituição do indivíduo. Para tanto, há que se pensar num núcleo epistemológico, ou seja, um conjunto de conhecimentos fundamentais que dão sentido à formação do ser humano, para que não se permita um contexto de relações de trabalho que aliene e afaste a pessoa do produto de seu próprio trabalho. Estas relações de trabalho devem ser permeadas pela afetividade incluindo nela a cidadania planetária, proposta por Edgar Morin (2000), e não apenas àquela que o indivíduo tem direito por força da lei.

Neste sentido, a escola pode e deve participar do processo de humanização da sociedade revisitando os trabalhos desenvolvidos pelos pensadores da complexidade e do holismo (Edgar Morin, Fritjof Capra, dentre outros) que buscam o resgate da compreensão do homem como ser que pensa, mas também sente e anseia; conforme descreve Morin:

o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia [...] (MORIN,

---

ver o livro de César Coll e colaboradores colaboradores “O construtivismo na sala de aula” (COLL, C *et all*, 1996).

2000, p. 59, grifo nosso)

A base do pensamento complexo de Morin reside na compreensão de que a soma das partes não é igual ao todo. Dito de outra forma, é preciso levar em conta o fato que o ser humano é complexo e não fragmentado. A cognição não sobrepõe à afetividade que, por sua vez, não é mais importante que a cognição.

Em seu livro 'Introdução ao pensamento complexo' (MORIN, 2007), o autor apresenta suas idéias em oposição ao que ele chama de pensamento simplista, qual seja, o paradigma que dominou a ciência nos últimos séculos. Esse paradigma influenciou a educação escolar, resultando na fragmentação do saber do indivíduo. Não só isso, mas o pensamento simplista, porque calcado na racionalidade Newton - Descartes, privilegia a cognição.

A complexidade admite uma nova maneira de pensar porque questiona a fragmentação e aponta que os fenômenos não são encadeados linearmente como propõe o paradigma simplista, mas estruturados por diversos pontos isolados que formam uma teia (CAPRA, 2006), na qual o enfraquecimento de um único ponto pode abalar todo sistema. Essa nova maneira de pensar (a complexidade) se opõe à antiga maneira (simplismo/mecanicismo) em diversos pontos, que Campos (2007<sup>5</sup>) lista de forma didática:

– No pensamento complexo há a visão sistêmica dos fenômenos e, portanto, se leva em consideração todas as relações: todo+partes+relações entre as partes+relações do todo com as partes+relações das partes com o todo;

– A visão complexa/sistêmica/ecológica decorre da cadeia 'ligação de tudo com tudo', isto é, mente+corpo+outro+social+humanidade+ecossistema+planeta;

– O probabilismo assume o lugar do rígido determinismo do paradigma simplista/mecanicista;

– Os compromissos ético-social-políticos e a abertura para a afetividade e para transcendência possibilitam ao indivíduo assumir-se como pleno.

A educação formal, porque concebida pela lógica simplista/mecânica, precisa reformular-se com urgência, migrando de centrada no ensino para centrada na aprendizagem, de informacional à formacional<sup>6</sup>. Explica Freinet que

<sup>1</sup> O texto consultado de Pedro Campos não tem as páginas numeradas.

<sup>2</sup> Nosso neologismo (formacional) diz respeito a uma prática pedagógica com foco na formação do sujeito, se contrapondo à lógica informacional que pressupõe

ao excesso de palavras de uma ciência que nos ultrapassa ou que nós ultrapassamos - às fórmulas que, para nós, eram apenas cabeçalhos obcecantes a serem memorizados - substituímos a simplicidade elementar de uma trajetória que, por estar na vida, tende sempre a ultrapassar a si própria até um infinito, sendo a consciência que temos desse infinito ao mesmo tempo o nosso drama e a nossa grandeza. (FREINET, 1991, p.2)

Na impossibilidade de impor limites à trajetória dos educadores bem como de suas ideologias sobre o papel da ciência, tendo consciência da infinitude/implenitude que esta engendra, estabelecemos a aprendizagem centrada na relação entre o sentir/saber/fazer/poder que envolve o cuidar em sentido amplo. Cuidar de si mesmo, da família, dos membros do grupo a que pertencemos, do bairro, da cidade, do nosso país e do Planeta em que vivemos, requer à consciência que a complexidade é movida pela dinâmica da implenitude. Cuidar envolve afetividade, sem a qual não há como se falar em cidadania. Um cidadão formado significa, a nosso ver, um indivíduo capaz de interpretar e modificar a realidade a partir de pressupostos éticos, sustentáveis e para o bem-coletivo sem, no entanto, desprezar a subjetividade de cada componente do coletivo.

Toda ação tomada comunitariamente deve pressupor retroações que devem considerar os laços afetivos entre os membros comunitários, de modo que possam co-produzir soluções e/ou saberes partilhados. Estes vão, de algum modo, transformar-se em um círculo produtivo ininterrupto porque, segundo MORIN (2003, p. 182) "os produtos são necessários à produção daquilo que os produz". Assim, ações educativas são comunitárias seminais à sua produção, na medida em que foram produzidas pela comunidade levando-se em consideração o componente da afetividade aliado ao da cognição. Desse modo estas ações ao retornarem para ela (comunidade), realimentam-na em sua própria dinâmica produtiva.

### **AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS**

Henri Wallon (1968; 1989) classifica o desenvolvimento em etapas sucessivas, no qual ora há o predomínio da afetividade, ora da cognição e elas se misturam, sendo a primeira utilizada na construção da segunda e a segunda colaborando na construção da primeira, conforme

---

somente a transmissão de informações. Na pedagogia formacional, o foco não é mais a acumulação enciclopédica do conhecimento (arquivos virtuais dos computadores fazem isso por nós), o enfoque são as ações e produções que se concretizam a partir da informação.

explicam Leite e Tagliaferro (2005, p. 249): “por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos”.

Segundo Leite e Tagliaferro (2005), Wallon defende que emoção e afetividade desempenham papel fundamental ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo e nos ensina que tanto emoção quanto afetividade são inerentes ao ser humano e responsáveis pela manutenção da vida, já que a primeira estabelece os primeiros contatos do indivíduo com o mundo através de impulsos puramente emocionais. É o choro da criança que permite que ela diga ao mundo que está com fome, frio, precisa ser trocada e assim por diante; ou o riso/balbuciar que permitem interações com o ambiente social.

Essa relação com o meio torna possível à criança passar de “um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, em que a afetividade está presente, permeando a construção da identidade” (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005<sup>7</sup>). E assim como Damásio e Assmann (apud RIBEIRO *et all*, 2005) postulam que a aprendizagem e emoção estão entrelaçadas e a primeira depende da segunda, Nunes (2000) explica que no processo de ‘construção do eu’ estão em pauta as relações interpessoais – e assim o predomínio da afetividade –, e a elaboração do real, na qual há preponderância da atividade intelectual (cognição).

Segundo Ribeiro *et all* a escola não atua com a afetividade enquanto objeto de ensino e aprendizagem, mas sim sustentada pelo pensamento cartesiano, que “privilegia o conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula” (RIBEIRO *et all*, 2005, p. 32). Assim, explica Nunes (2000, p. 107) que o dinâmico processo de construção do eu integral demanda a alternância entre o predomínio cognitivo e o afetivo. A educação formal, entretanto, ao privilegiar somente os aspectos intelectuais, inibe o pleno desenvolvimento da criança.

Isso acontece porque a lógica econômica tem sido responsável por ditar o *modus operandi* da sociedade desde a descoberta da agricultura: durante muitos séculos o ser humano trabalhou somente pelo benefício da sobrevivência; até descobrir o comércio, depois a indústria e, recentemente os computadores que, rapidamente,

---

<sup>7</sup> O artigo consultado de Leite e Tagliaferro não tem as páginas numeradas.

causaram a transição do mundo pós-guerra informacional para a era (século XXI) do conhecimento, cuja característica principal é a velocidade de transformação. Ora, a escola modelou-se a partir de um modelo econômico baseado na hierarquia e acumulação, logo, o aluno tornou-se um depósito dessa acumulação e, portanto, também deve acumular.

A lógica que modela a sociedade vem mudando rápida e inconstantemente, pedindo constantes reformulações em todas as esferas sociais. Resultado de tanta variação no mundo são papéis sociais instáveis<sup>8</sup>, cujas expectativas são também voláteis. A escola, entretanto, adapta-se lentamente e/ou resiste fortemente a novos modelos educacionais, resultando, assim, em relações escolares carentes de compreensão e afetividade.

Se escola e alunos têm percepções diferentes do que é ser professor e do que é ser aluno, seu papel deixa de ser interpretado da forma como se espera. Logo, como um papel não pode existir sem seu complementar<sup>9</sup> (Moreno, 1975), o professor não consegue entender o que dele se espera; e se aquele (o aluno) está perdido em sua lógica, o mesmo pode-se dizer deste (o professor). A nova geração, que chamamos de *iPod*, exige uma reformulação das expectativas do papel de aluno, o que, por sua vez, demanda modificações no papel de professor.

Os professores (e a comunidade escolar) precisam compreender que os alunos que se sentam hoje nas cadeiras escolares, não são os alunos que se sentavam há uma década atrás e que deles se exigiam o nome de todos os afluentes do Rio Amazonas. O aluno de hoje pode escolher não ouvir o professor nas aulas porque pode encontrar o nome dos 'afluentes do Rio Amazonas' em um aparelho que carrega no bolso; ademais, o aluno pode escolher não ouvir o professor, mas suas músicas favoritas ou o final da novela – tudo a partir de um simples e minúsculo aparelho de telefone que carrega no bolso.

A afetividade na relação professor-aluno acontece na seguinte compreensão, cujo primeiro passo é dizer (e agir): 'eu sei quem é Você, posso mostrar-lhe quem sou eu e que posso ajudá-lo a aprender as coisas do mundo e, porque não, da matemática?'. Ensinar exige a flexibilidade de calçar os sapatos de quem aprende; Duarte (2004, p.131) explica que é "uma atitude que implica estar na situação do aluno

---

<sup>8</sup> O conceito de papel aqui é entendido conforme definição de Allport (1969, p. 232): "[...] um modo estruturado de participação na vida social. Para dizer o mesmo de forma mais simples, é o que a sociedade espera de um indivíduo que ocupa determinada posição num grupo".

<sup>9</sup> O conceito de papel complementar de Moreno explica que um determinado papel

(como se) e ver, pelos olhos dele, o contexto escolar, o familiar e as possíveis implicações oriundas de suas várias vivências em situação de sala de aula”.

Carl Rogers (apud DUARTE, 2004) aponta que quando o professor desenvolve a capacidade de interpretar o mundo a partir do ponto de vista do aluno, compreendendo as reações deste frente ao processo educacional, ele cria condições para maiores chances de uma aprendizagem significativa. Torna-se, assim, o professor ideal, que segundo Ribeiro *et all* (2005) está “centrado no aluno”, ademais “busca atualizar-se, aprender a aprender, refletir na e sobre sua prática e desenvolver estratégias criativas e dinâmicas na sala de aula, privilegiando o trabalho de grupo e a participação dos alunos nas decisões” (RIBEIRO *et all*, 2005, p. 48).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo, nos limites deste ensaio, ressaltamos que hoje já não é possível o saber enciclopédico, mesmo em áreas de pesquisas restritas. Segundo Greco (1999, p. 69), há a “necessidade de reorganizarmos nossos cérebros, reordenando-os”. Essa reorganização é, basicamente, a passagem do conhecimento linear para o conhecimento complexo que supõe “uma visão sistêmica da realidade percebendo que os componentes de cada unidade unem-se com uma finalidade comum, em que o todo não é igual à soma das partes” (GRECO, *ibidem*).

Petraglia (s.d<sup>10</sup>) ressalta que o indivíduo está na sociedade e a sociedade está no indivíduo. Isso quer dizer que

A pessoa faz parte de uma comunidade, e esta faz parte da pessoa com suas normas, linguagem e cultura que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção e do *status quo*. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que entende, que a parte está no todo assim como o todo está na parte. Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais, mas, por outro, contém a totalidade do real. (PETRAGLIA, s.d.)

---

social só pode existir se houver sua contraparte, que a este dá sentido, e vice-versa. Os exemplos mais comuns são os complementares pais-filhos, marido-mulher, médico-paciente e, na escola, professor-aluno.

<sup>10</sup> O texto de Izabel Petraglia é eletrônico e não possui páginas numeradas. Disponível em: [http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin\\_Complexidade.htm](http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm), acesso em: 11/mar/2010

Concordamos com Petraglia (2001) quando afirma que a escola tem que eleger o pensamento complexo e a sua formulação interdisciplinar como método, em que o social só tem sentido quando entendido num contexto transformador, revolucionário. Neste contexto, o produto das incertezas está se construindo pelas contestações teóricas e experimentais dos paradigmas anteriores (o religioso-medieval e o científico-mecanicista); pela necessidade do espírito de fraternidade e humildade do cientista e pela reflexão sobre a fórmula de Adorno, citado por Greco (1999, p. 65) “todo sistema que procura encerrar o mundo na sua lógica é uma racionalização demente”.

Como é demente um processo de ensino e aprendizagem sem a dimensão da afetividade e do pensamento sistêmico, que nos conduz ao enfrentamento e busca de novos saberes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, G. W. **Personalidade**: padrões e desenvolvimento. São Paulo: HERDER, 1969.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania**: Quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC/SEB, 2002.

CAMPOS, P. C. Jornalismo ambiental e consumo sustentável (o aquecimento global também tem origem no consumismo desenfreado). **Revista Papiro**, ano 8, no. 30, jan/fev/mar 2007.

CAPELATO, I. R. **Educação com afetividade**. Faça Parte: Instituto Brasil Voluntário. Coleção jovem voluntário, escola solidária. Editora Fundação EDUCAR DPaschoal, s.d.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

COLL, C. *et all.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

GRECO, M. Ciência para servir à vida ou vida para servir à ciência. In: MEDINA, C.; GRECO, M. **Caminhos do Saber Plural**: dez anos de

trajetória. São Paulo: ECA/USP, 1999.

DUARTE, V. C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 19, 2º sem. de 2004, pp. 119-142.

FORTUNATO, I. Desafios da educação no início do século XXI. **Revista Direcional Educador**, ano 6, edição 62, março/ 2010.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO A. R. A Afetividade na Sala de Aula: Um Professor Inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, nº2, v. 9, 2005.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, N. N. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 6ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. Disponível em: [http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin\\_Complexidade.htm](http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm).

RIBEIRO, M. Afetividade: breve gênese, alguns sentidos e imbricações com a saúde. Maceió: **Revista Científica de Psicologia**, ISSN 1981-7371, Ano II, Número 1, Edição 3, Julho de 2008.

RIBEIRO, M. L. *et al.* Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 31-54.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa (Portugal):

Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Origens do pensamento na criança.** São. Paulo: Manole, 1989.

**VARIA  
SCIENTIA**

Versão eletrônica disponível na internet:  
[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)