

## Las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional

**Kadydja Karla Nascimento Chagas**

kadydja.chagas@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)  
Natal, Brasil

**Fernando Manuel Rocha da Cruz**

fmrcruz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1254-5601>

Universidade de Santiago de Compostela (USC)  
Santiago de Compostela, Espanha

**Recibido:** 31/03/2022 **Aceito:** 03/06/2022

### Resumen

Al investigar como la Educación sensible puede contribuir para ampliar la potencialidad para una aprendizaje significativa, estamos contribuyendo para profundizar la comprensión de la necesaria conexión entre las dimensiones cognitivas, afectivas y corporales para una concepción de educación que valora el ser. Por lo tanto, el presente estudio objetivó reflejar acerca de los saberes metodológicos para fundamentar, con el fin de integrar las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional. De ese modo, ese estudio se circunscribe en el campo de la práctica educacional en el entorno escolar, del cual participaron 107 maestros de diversas áreas de conocimiento. Para la recolección de los datos fueron utilizados como instrumentos: cuestionario perfil, que subsidia la caracterización de los sujetos; *TALP* - técnica de asociación libre de palabras (ABRIC, 1994); *PCM* - Procedimiento de Calificaciones Múltiples (ROAZZI, 1995); cuestionario de rescate de las memorias sensibles de los sujetos en sus vivencias escolares de la infancia, adolescencia, juventud y práctica docente, abordajes circunscritas en el paradigma cualitativo. En este ínterin, los resultados de la pesquisa apuntan para las experiencias lúdicas como herramientas para que el nuevo se componga, no como se él fuera externo a la práctica docente, sino como algo encarnado en el interior humano de forma consciente, entendiendo que es en la interrelación del jugar, del crear y del sentir que se materializan las posibilidades de una Educación Sensible.

**Palabras clave:** Educación sensible. Educación Profesional. Hacer pedagógico. Experiencias significativas.

### As dimensões cognitivas e afetivas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional

#### Resumo

Ao investigar como a Educação Sensível pode contribuir para ampliar a potencialidade para uma aprendizagem significativa, estamos contribuindo para aprofundar a compreensão da necessária conexão entre as dimensões cognitivas, afetivas e corporais para uma concepção de educação que valoriza o ser. Logo, o presente estudo objetivou refletir sobre saberes metodológicos para fundamentar ações pedagógicas, visando integrar as dimensões cognitivas e afetivas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional. Para

tanto, esse estudo se circunscreve no campo da prática educacional no ambiente escolar, do qual participaram 107 professores de diversas áreas de conhecimento. Para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos: questionário perfil, que subsidia a caracterização dos sujeitos; *TALP* – técnica de associação livre de palavras (ABRIC, 1994); *PCM*- Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995); questionário de resgate das memórias sensíveis dos sujeitos nas suas vivências escolares da infância, adolescência, juventude e prática docente, abordagens circunscritas no paradigma qualitativo. Os resultados da pesquisa apontam para as experiências lúdicas como ferramentas para que o novo se componha, não como se ele fosse externo à prática docente, mas, sim, como algo corporalizado no interior humano de forma consciente, entendendo que é na inter-relação do brincar, do criar e do sentir que se materializam as possibilidades de uma Educação Sensível. **Palavras-chave:** Educação sensível. Educação Profissional. Fazer pedagógico. Vivências significativas.

### **The cognitive and affective dimensions of the teaching-learning process in professional education**

#### **Abstract**

By investigating how Sensitive Education can contribute to expanding the potentiality for meaningful learning, we are contributing to enhancing the understanding of the necessary connection between the cognitive, affective, and bodily dimensions for a conception of education that values the being. Therefore, this study aimed to reflect upon methodological knowledge to support pedagogical actions, seeking to integrate the cognitive and affective dimensions of the teaching-learning process in Professional Education. To this end, this study is set in the field of educational practice in the school environment, in which 107 teachers from various fields of knowledge participated. For data collection, the following instruments were used: profile questionnaire, which supports the subjects' characterization; *TALP* - Free Word Association Technique (ABRIC, 1994); *PCM* - Multiple Classifications Procedure (ROAZZI, 1995); questionnaire to retrieve the subjects' sensitive memories of their school experiences in childhood, adolescence, youth, and teaching practice, approaches framed within the qualitative paradigm. Meanwhile, the research results point to the recreational experiences as tools for the new to be composed, not as if it were external to the teaching practice, but, rather, as something consciously embodied within the human being, understanding that it is in the interrelation of playing, creating, and feeling that the possibilities of a Sensitive Education materialize.

**Keywords:** Sensitive Education. Professional Education. Pedagogical Practice. Significant experiences.

#### **Introdução**

##### **Educar o indivíduo x formar o ser humano**

A formação social contemporânea é perpassada pela ideologia pós-moderna, pela globalização, que justifica os interesses predominantes da atual educação, modificando e transformando modelos e espaços sociais de convívio na família, na cidade e nas nações. A educação tende a assumir novos papéis e novos desafios neste contexto complexo que exige reordenações constantes.

Nos dias atuais, percebe-se que a educação é tratada como um investimento em capital humano, no qual o esforço do trabalhador em sua escolarização e qualificação poderá significar mobilidade social e ganhos salariais.

Assim, partindo da Teoria do Capital Humano, quando se discute a relação entre educação e desenvolvimento econômico, observamos uma relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica. Desse modo, Schultz (1973) afirma que “a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1973, p. 53).

Portanto, quanto mais um indivíduo estuda, maior é a sua habilidade cognitiva e a sua produtividade, permitindo, assim, que esse receba maiores rendas, secundarizando o potencial humano para a criatividade e a produção científica.

Por outro lado, de acordo com pensadores clássicos apresentados a seguir, pensar na educação significa pensar na formação integral do sujeito, numa educação para a vida:

- 1) Pestalozzi aplicou em classe seu princípio da educação integral, isto é, não limitada à absorção de informações;
- 2) Rousseau criou condições para o aluno aprender pela necessidade natural, de acordo com a realidade e dificuldade que se apresenta diante dele, aprendendo o valor das lições naturalmente;
- 3) Dewey defendia que educação é um processo direto da vida tão inelutável como a própria vida.

Nesse contexto, tornar real essa educação escolar para a vida nos dias atuais e ultrapassar as barreiras da mera instrução é uma tarefa árdua que exige, antes de tudo, um reconhecimento de si, um investimento na autoformação e um compromisso com o autoconhecimento e a autorrealização.

Diversas mobilizações em defesa de uma educação mais humana, autônoma, livre e libertária ocorreram no final do século XX: pensamentos compartilhados pelos educadores Freire (1996), Maturana (2000, 2001, 2002), Morin (2002), Assmann (1996, 1998), Santos (1997), Snyders (2001), Moraes (2003), dentre outros, vêm tentando, por meio de suas pesquisas, contribuir com o campo epistemológico dessa discussão. Eles buscam, portanto, estabelecer uma interface entre a discussão filosófica e as especificidades setoriais

da prática escolar, favorecendo, pois, a compreensão dos diferentes formatos pelos quais se organizaram os espaços e as práticas educativas a partir de bases multirreferenciais.

À vista disso, Assmann (1996) defende que é tarefa da educação escolar formar seres humanos, tendo a criatividade e a ternura como elementos essenciais e necessários que devem ser vivenciados para que os sonhos e a felicidade individual e coletiva possam ser alcançados. Com isso, o ambiente escolar pedagógico é concebido como um espaço facilitador, criativo e humano, e criar essa condição na escola, em que comunguem a auto-organização, os aspectos corporais e o conhecimento, é uma tarefa desafiadora, posto que envolve alguns dos ingredientes básicos para uma aprendizagem significativa.

Assim, o autor enfatiza que

precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Informar e instruir acerca de saberes já acumulados pela humanidade é um aspecto importante da escola, que deve ser, neste aspecto, uma central de serviços qualificados. Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. **Reencantar** a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem (ASSMANN, 1996, p. 29, grifo nosso).

Esse reencantamento da educação escolar se manifesta quando estão presentes no processo do conhecimento as experiências de aprendizagens significativas, nas quais o prazer e o envolvimento são os aspectos permeados nesse fazer pedagógico. Diante desse pensamento, questiona-se: o que fazer para contribuir com o ambiente escolar na perspectiva de um espaço de formação para a vida? Proporcionar uma educação mais humana no espaço escolar é uma meta que devemos dinamizar, seja na docência ou na pesquisa? Devemos possibilitar não apenas o aprender a conhecer e o aprender a fazer, mas, essencialmente, o aprender a conviver e o aprender a ser (DELORS, 2006)? Ou ainda: é tarefa da escola educar o aluno, para além da instrução, para a vida?

Diante de tais inquietações, busca-se alternativas ao processo de formação docente e prática docente na Educação Profissional, destacando o sensível como essencial para o despertar das emoções e, principalmente, para o despertar dos sentimentos no exercício da docência. Logo, esta opção sugere nova indagação: *Há lugar para a Educação Sensível na Educação Profissional?* Que vivências significativas os professores necessitam experienciar para que essa atitude seja presente no seu fazer pedagógico? Como representam o sensível nas suas vidas e na prática docente?

Nesse sentido, em concordância com o exposto, para responder aos questionamentos, elegemos como objeto de estudo “A Representação Social do sensível na Educação Profissional”, e, como embasamento, recorreremos a Chagas (2017) e às categorias elegidas pela autora para analisar o sensível, quais sejam: (1) saber criar, (2) saber brincar e (3) saber sentir.

### **As vivências significativas na formação do ser humano**

Moraes (2003), apoiada em Maturana e Varela, propõe para a educação uma “escola viva”, partindo de uma concepção de vida fundamentada no amor:

Viver é poder celebrar a vida em toda sua beleza. É aprender a dançar com a vida com flexibilidade, alegria, encantamento e leveza. É vivenciar o movimento dialético entre o interior e o exterior que envolve todos os seres [...]. Viver é, necessariamente, conviver consigo mesmo, com os outros, com a natureza, e com o sagrado que existe dentro de cada um de nós (MORAES, 2003, p. 50).

A escola da vida significa, pois, aprender a se relacionar, compartilhar experiências e crescer juntos. Moraes (2003, p. 55) afirma, ainda, que “[...] devemos ter o amor como base, como sabedoria, como farol que tudo ilumina e vivifica e que nos dá a energia necessária para continuarmos vivendo, convivendo a cada instante e aprendendo”.

Assim, de acordo com Csikszentmihalyi (1999), viver significa experimentar:

Quando mudamos o modo que vivenciamos a qualidade de vida, passamos a aprimorar as qualidades das vivências proporcionando atividades que causam satisfação, ou seja, que fluem oferecendo sensações de descoberta, um sentimento criativo, que transporta o indivíduo para outra realidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.72).

Csikszentmihalyi (1999) afirma que se pode atingir a qualidade da experiência subjetiva em atividades que promovam um estado de satisfação plena quando agimos com total envolvimento. São experiências intrinsecamente recompensadoras e que levam ao crescimento do *self* e à autorrealização.

Promover, portanto, uma educação para a vida significa utilizar vivências que proporcionem o desenvolvimento da sensação, do sentimento e da intuição, e que façam a integração intercultural, possibilitando uma visão planetária das coisas em nome da paz e da unidade do mundo. Dessa forma, enfatizar a busca de novas experiências (despertando os sentidos), ressaltar a sensibilidade em relação ao outro e possibilitar uma melhoria da expressividade humana, no que se refere às emoções e afetos que fazem parte da

subjetividade, são, portanto, os principais compromissos de uma Educação na perspectiva da formação do ser humano.

Gaston Pineau (1998) reforça que a melhor maneira de mudar o mundo é mudar a si mesmo na medida em que quisermos que o mundo seja mundo. Assim, na perspectiva de uma educação humanizadora, entendemos ser necessário estudar sobre a significância para os docentes de uma consciência da sua própria formação, reflexão essa voltada a assumirem com propriedade um refazer pedagógico rumo a uma educação para a vida.

Refletir sobre a educação para a vida face à formação humana constitui-se, para nós, um processo de reflexão interior, pois compreendemos que nós, seres imperfeitos, ainda não temos a capacidade de formar outro ser com perfeição, mas podemos assumir o papel de co-construtores: a partir das interações com o conhecimento, com o outro e com o mundo podemos nos tornar colaboradores do processo de estruturação, organização e compreensão do outro.

Assim, quando o professor consegue transpor o materialismo superficial e enxergar seu aluno como ser integral, que deve e necessita ser tratado como seu igual, ele passa a fazer da educação uma verdadeira doutrina de amor e perseverança. Educar é, sem dúvida, um ato de amor. E amor transcende qualquer tipo de materialismo.

Isto posto, não podemos perder de vista que a escola deveria ser o espaço comprometido com a humanização, concordando com Vasconcellos (2003) quando comenta que a perspectiva da humanização não é algo que nos remete a meras elucubrações filosóficas ou valorativas, mas que está presente a cada instante na vida do indivíduo, na produção concreta da existência, uma vez que o homem se constitui, transforma-se ao transformar.

Nessa direção, vislumbramos uma escola para além da transmissão de conteúdos, voltada à formação do sujeito no seu sentido mais amplo; uma escola viva, dinâmica, pulsante, democrática; uma escola que enxergue o sujeito como um todo, que valorize e respeite o ser humano em todas as suas dimensões emocionais, racionais e espirituais, uma escola, enfim, que possa contribuir para a transformação da realidade. Em função disso, é preciso lembrar que as grandes experiências humanas – amor, liberdade, felicidade, tecnologia etc. – são perpassadas pela simbolização e, em alguma medida, pelo conhecimento – senso comum, mito, religião, arte, ciência e filosofia (VASCONCELLOS, 2003).

Vasconcellos (2003) comenta, ainda, que, na medida em que o professor estimula e ajuda o aluno a ter acesso à cultura, a refletir, a imaginar, a criar, a atribuir valor e a

desenvolver a consciência, ele trabalha com a produção de sentido num contexto histórico e coletivo.

Nessa perspectiva, um dos objetivos da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas o seu desenvolvimento como sujeito, capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana (GONZALEZ REY, 2001). Esta afirmação, portanto, nos leva a vislumbrar o aluno como um sujeito ativo da sua aprendizagem, aquele que se apropria do conhecimento com ousadia de utilizá-lo na sua própria vida.

À vista disso, entendemos, pois, que o sentido da escola está no olhar, na escuta, no sorriso, nos afetos e desafetos, nas intrigas, no redescobrir a alegria do conhecimento, na aventura da imaginação. Nesse aspecto, acreditamos que fazer da escola um lugar que reconheça crenças, desejos, fantasias, valores e os saberes espontâneos, trazidos pelos alunos, proporcionaria aos docentes abertura de espaços para romper com a resistência ao desconhecido, revolucionando, assim, as práticas pedagógicas.

Acreditamos que, à medida que as discussões inerentes à sala de aula se ampliem aos espaços acadêmicos e à comunidade escolar, mais recursos à pesquisa docente pelo professor serão oportunizados. Assim, partindo desse entendimento, podemos relatar que a pesquisa colaborativa em contextos educacionais se apresenta como possibilidade para tomadas de decisões em conjunto a partir da compreensão da prática com a teoria, suscitando transformação de contextos e das formas de ensinar/aprender e desenvolver dos sujeitos envolvidos, ou seja, o docente interpretando o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Nesse sentido, têm-se, a partir da pesquisa colaborativa, a possibilidade de acesso ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e, dessa forma, investigar as relações estabelecidas entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional. Isso porque compreendemos essa modalidade de pesquisa como processo que articula os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos, propiciando condições para que todos participem de forma ativa, e, concomitantemente, criando possibilidades de desenvolvimento que os levem a produzir conjuntamente a partir de práticas sociais e possíveis necessidades de transformação.

Na mesma linha, pensamos que o professor deve romper com a ideia de desenvolvimento apenas cognitivo e emocional do aluno, dando novo significado ao processo de aprender/ensinar. Em termos práticos: partimos da compreensão de que os professores precisam dominar o conteúdo que ensinam para poder transformá-los, de modo

que esses conteúdos se integrem com aquilo que os estudantes já conhecem, promovendo, dessa maneira, uma compreensão mais significativa.

Nesta perspectiva, Barbier (2002) apresenta a relevância do sensível, que não se fixa na interpretação de fatos, mas procura compreender o sentido que existe em uma prática ou situação. O autor, ainda, aborda que a sensibilidade se apoia na totalidade complexa da pessoa (os cinco sentidos), vislumbrando essa como a postura que se requer para o sensível: uma abertura holística. Trata-se, na verdade, de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tornando sua existência dinâmica.

Por fim, essas reflexões nos revelam o quanto é significativo para o professor ter a consciência da própria formação para assumir com propriedade o caminho educativo a percorrer, possibilitando um refazer pedagógico voltado para o sensível.

## **Metodologia**

O presente estudo se circunscreve no campo da prática educacional no ambiente escolar e abrange duas metodologias que se complementam: a pesquisa-ação e a etnometodologia, abordagens circunscritas no paradigma qualitativo, que tem a finalidade de contribuir com informações fidedignas para reflexão e diálogo na formação e prática docente.

Assim, buscando compreender o *Sensível na Educação Profissional*, aplicamos a técnica com 107 docentes que atuavam na educação profissional, utilizando quatro termos indutores: “Brincar”; “Criar”, “Sentir” e “Dar Aula”. A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: na primeira, voltada à caracterização dos sujeitos, aplicamos um questionário perfil; na segunda, aplicamos a *Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP* (ABRIC, 1994); na terceira etapa da pesquisa, resgatamos as lembranças de infância, adolescência e fase adulta e as lembranças da prática docente; e, na quarta etapa, trabalhamos com o *Procedimento de Classificação Múltipla – PCM* (ROAZZI, 1995).

Após a apresentação do termo indutor, cada participante da pesquisa anotou quatro palavras que evocavam cada termo indutor, como indicado no protocolo da *TALP*. Em seguida, orientamos que, dentre essas quatro palavras, escolhessem as duas mais importantes, justificando a palavra escolhida como primeira mais importante. Os dados coletados na *TALP* foram digitados em planilhas do software Excel, destacando a palavra mais importante com um asterisco. Após a análise da frequência das evocações, realizamos uma minuciosa aproximação semântica e posterior processamento para análise por meio do

software EVOC – *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations*, visando obter um repertório de palavras semanticamente expressivo, com o qual elaboramos o *PCM*.

Na classificação livre, as 25 palavras foram lançadas aos docentes solicitando que fossem feitos de dois a seis grupos de palavras, de acordo como julgassem conveniente. Em seguida, foram feitos os registros das palavras por grupo, solicitando que o docente categorizasse cada grupo, justificando sua escolha. Após concluir a primeira etapa do *PCM*, iniciamos a classificação dirigida retirando do grupo de 25 palavras o termo “dar aula”, sendo oferecidas 24 fichas, que deveriam ser organizadas em relação à expressão “dar aula”, mediante uma escala de associações: muitíssimo associado, muito associado, mais ou menos associado, pouco associado e não associado. A configuração construída pelo docente foi anotada em protocolo e as justificativas fornecidas foram gravadas.

### **Análises e interpretações do Brincar, Criar e Sentir**

Na aproximação das ideias, percebemos três discursos evidentes nos relatos dos docentes: (1) o discurso da *Dormência*, no qual percebemos o distanciamento do docente em relação ao criar, ao brincar e ao sentir como componentes facilitadores da aprendizagem, (2) o discurso do *Sentir*, no qual conseguimos perceber uma pequena aproximação com o sensível dialogado e proposto neste estudo, e (3) o Discurso da *Reflexão*, no qual os docentes analisam, avaliam e estabelecem um discurso sobre a importância dos três aspectos enfatizados.

### **Brincar: interpretações possíveis**

No Discurso da *Dormência*, percebe-se que o brincar, na fase infanto-juvenil, era bastante restrito, quase não existindo como facilitador no processo de aprendizagem. Já na docência, o brincar é evidenciado de forma banalizada, sem cunho educacional, como contar uma piada. Por outro lado, alguns professores não associam, muito menos aceitam, o brincar em sala de aula.

No Discurso *Sensível*, percebe-se que o brincar, na fase infanto-juvenil, ocorria nas aulas de educação artística, nas aulas de educação física, nos esportes, nos jogos interclasses e nos eventos escolares, nos quais os docentes se percebiam como seres sociais capazes de interagir. Na docência, o brincar está relacionado a metodologias diversas da educação, tais como: dinâmicas de grupo, jogos de palavras, gincanas, poesia, recreação e autoconhecimento.

No Discurso da *Reflexão*, os docentes afirmam que o brincar deve ser um ato permanente, embora tenha diminuído dentro e fora da escola. Eles estabelecem o ato como essencial para o desenvolvimento do ser humano, assim como acreditam que as atividades lúdicas facilitam o processo de absorção do conhecimento, despertando interesse, a descoberta e as novas possibilidades para expandir a criatividade e a afetividade.

O Brincar vem ganhando atenção no meio acadêmico pela crescente quantidade de contribuições para a sua conceituação e reflexão, mas poucos têm constatado, de sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, seja em práticas sociais e principalmente na escola, que carecem de mecanismos capazes de, ao mesmo tempo em que atraíam a atenção e o interesse dos participantes, despertem as suas inteligências e promovam seu aprendizado.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de se enfatizar qualquer conhecimento de forma sensível e prazerosa, o que proporcionará um maior empenho de cada um e, principalmente, prazer no desenvolver do processo criativo na construção do conhecimento. Assim, pensar no sensível na sala de aula significa pensar criticamente a vida na dimensão do profissional, além de conhecer e reconhecer o conhecimento, o que exige busca, invenção e reinvenção constantes.

Essa natureza dinâmica do saber impõe um acelerado ritmo de permanentes renovações, mudanças, reajustes e construções em um jogo de beleza que rejuvenesça e amadureça o pensamento criativo-criador. Essa nova agenda de ação amplia os espaços de debates, acalenta os interesses e aguça as inquietações de estudiosos críticos e comprometidos com os acontecimentos político-sociais da nossa sociedade.

Isto posto, enfatizamos, aqui, o quanto precisamos assumir o compromisso de viver continuamente em um processo de redimensionamento de concepções para o surgimento de novos saberes, de novas teorias, proporcionando um olhar cuidadoso para o desenvolvimento de uma docência sensível.

### **Criar: interpretações possíveis**

No discurso da *Dormência* relacionada ao criar, observamos que, na fase infanto-juvenil dos docentes, não havia um estímulo ou preocupação com este processo no ambiente escolar. Os docentes relatam que no processo de ensino/aprendizagem que vivenciaram não era possível criar, uma vez que se comportavam como receptores, processadores de informações e meros reprodutores de conteúdos. Somente na fase mais adulta, ou seja, na

universidade, que isto foi possível. Na fase da docência, constatamos que houve pouco distanciamento dos docentes em relação ao criar na educação. Talvez isto tenha acontecido por todos fazerem parte de uma rede de ensino tecnológica que fala muito sobre inovação, criatividade e investimento em novas ideias.

No discurso do *Sensível*, o criar, na fase infanto-juvenil, estava diretamente relacionado às feiras de ciências, às disciplinas de arte, teatro, religião, educação física, língua portuguesa e desenho. Os docentes relatam que, como o ensino era tradicional, pouco se pensava em criatividade, mas, quando ocorria, era uma forma de expressar conhecimentos e buscar novas formas para resolver atividades. Na fase da docência, o criar está relacionado a soluções de questões, à liberdade de expressão dos alunos para criarem nos seminários, aos trabalhos em grupo, enfim, ao estímulo para a criação de novas metodologias a partir do vivenciado.

Já no Discurso da *Reflexão*, os docentes relatam que, antes, se havia pouca oportunidade para criar, mas que, hoje, o processo de criação deve ser permanente e não se restringir à sala de aula. Os docentes, ainda, afirmam que a criação é primordial para o processo educacional, sendo uma das mais importantes competências a serem desenvolvidas de forma participativa e inovadora.

### **Sentir: Interpretações possíveis**

No campo do sensível, em relação ao discurso da *Dormência*, na fase infanto-juvenil, os docentes relataram que o sentir era pouco desenvolvido na escola, mas recordam dos momentos tristes por tirar nota baixa, por sofrer discriminação, pela dureza dos professores em alguns momentos, pela impotência frente ao conhecimento e, muitas vezes, pela culpa por ações proibidas. Na fase da Docência, percebemos que alguns sujeitos não conseguem fazer a associação do sensível em sala de aula, como também não estão abertos a contribuir com tal perspectiva.

No discurso *Sensível*, na fase infanto-juvenil, os docentes responderam que esse aspecto estava relacionado ao comprometimento e carinho de alguns professores, às novas amizades, às avaliações favoráveis, à autoestima elevada por poder criar livremente, como também às brincadeiras, às aulas de educação física e de dança. Na fase da docência, o sensível está mais relacionado à satisfação ou reconhecimento do ser professor: reconhecimento dos alunos, respeito mútuo, compreensão do conteúdo, técnicas socializadoras, além da abertura para a liberdade de expressão dos alunos.

No discurso da *Reflexão*, o sensível está relacionado à brincadeira e à criação, possibilitando o crescimento do aluno no âmbito da inteligência emocional. Constatase, portanto, que ter essa percepção de si mesmo e dos seus processos possibilita as aulas fluírem de maneira calma e satisfatória.

### **A Educação Sensível como suporte epistemológico para a prática docente na Educação Profissional**

A *Teia da sensibilidade na aula* tem como bases teóricas: 1) A *reflexividade histórica* (NOVOA, 1995), no campo específico que estamos investigando; 2) A *ludicidade, a criatividade e a sensibilidade* (ALVES, 2005), que formam os três saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática docente com sensibilidade; e 3) O princípio da *reflexividade vivencial* (MATURANA, 2001), que problematiza a possibilidade de uma vivência significativa na educação escolar pelo viés da sensibilidade. Foi com estes três pilares que buscamos encontrar um modelo que transcendesse as práticas educativas racionais, em busca da construção de uma educação sensível através do criar, do brincar e do sentir.

#### **A reflexividade histórica e (auto)biográfica**

Freire (1996, p. 43) afirma: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, faz-se imprescindível entender o ambiente do qual fazemos parte, para, assim, podermos mudar as estratégias da educação para uma nova forma de agir e pensar através do experienciar.

Nesse sentido, utilizando o espaço de formação para compreender suas práticas, o profissional deve permitir ao indivíduo o conhecimento reflexivo e crítico de sua realidade biofísica, social, política, econômica e cultural, para que, a partir da apropriação da realidade concreta, ele possa gerar, em si e na sua comunidade, atitudes de valorização e respeito à vida. Esse conhecimento reflexivo revela o quanto é significativo ter a consciência da própria formação para assumir com autoridade o caminho que se quer percorrer no processo educativo.

Assim, segundo Passeggi (2001), ao experienciar o método (auto)biográfico, o indivíduo passa a perceber a si mesmo e o mundo com outros olhos, despertando seus valores com criticidade e consciência acerca do meio em que vive, passando, portanto, a conhecer-se, a refletir, a analisar e a apropriar-se da sua história.

### **Saberes da sensibilidade: saber brincar, saber criar e saber sentir**

Saber brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e essa ação não pode ser vista apenas como diversão, entretenimento ou passatempo, haja vista que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem para Ser mais – desenvolvimento pessoal, social e cultural –, bem como colabora para a melhoria da qualidade de vida, prepara para um estado interior fecundo e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimentos.

Para Santin (1987), o homem contemporâneo continua se perguntando sobre qual é o significado de ser humano, ou de ser mais humano. Acerca disso, a perspectiva da plenitude do humano parece continuar sendo o grande sonho de cada indivíduo e de toda a humanidade, ainda que os caminhos percorridos sejam tão desencontrados e, muitas vezes, contraditórios.

Ao sentirmos que as vivências lúdicas podem resgatar a sensibilidade até então adormecida, ao percebemo-nos vivos e pulsantes, fazendo brotar o inesperado, o novo e deixando cair por terra a lógica da racionalidade, que extingue o calor das paixões, que matematiza a arte e o humano (SANTIN, 1994), permitimo-nos construir a vida alicerçada no afeto, no poder fazer, sentir e viver.

Assim, a presença do elemento lúdico significa o desencadear de um processo de conscientização através de ações recreativas, incorporando a crítica e a criatividade; significa pensar, de forma dialógica e harmoniosa, a existência do mundo-natureza, do mundo-cultura.

Logo, o Saber brincar toma lugar em propostas que valorizam o saber criar, o saber sentir, na busca da afetividade, da nutrição da alma, proporcionando ao ser humano vivências lúdicas. Desse modo, para Santin (1995), a vivência toma amplitude de significados: é gesto, é emoção, é autopresença.

A vivência da criatividade, portanto, é de fundamental importância para o desenvolvimento humano e para a inovação no processo de produção do conhecimento. Em *Mentes que criam*, Gardner (1996) mostra que os indivíduos que realizam descobertas criativas costumam ser exploradores desde os seus primeiros anos de vida. O autor utiliza uma definição, que considera muito útil, no seu trabalho de investigação: “o indivíduo criativo é uma pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio de uma maneira que inicialmente é considerada nova, mas que acaba sendo aceita num determinado ambiente cultural” (GARDNER, 1996, p. 12).

Para Nachmanovitch (1993), a criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. Segundo o autor, o processo criativo é um caminho espiritual: fala de nós, de nosso ser mais profundo, do criador que existe em cada um de nós, da nossa originalidade.

Muitos pensadores e pesquisadores, como Capra (1992), De Masi (2000), Gardner (2000), Goleman (1995), Maturana (2001) e Morin (2002), têm apontado a criatividade e a sensibilidade como saídas para o bem-estar da humanidade. A questão não é substituir a razão pela emoção, mas estabelecer um equilíbrio, um novo paradigma para a vida que também leve em consideração a criatividade e a estética.

A criatividade é uma característica do ser humano e, ainda que com grau variável, pode ser aplicada quer no ensino, quer nas empresas, lugares e cidades. Entretanto, em regra geral, a maioria das pessoas prefere manter-se em “zonas de conforto”, utilizando os “modos automáticos de pensar”, optando, assim, por aquilo que é conhecido ou supostamente confirmado.

A respeito da criatividade, a curiosidade é sua pré-condição, a qual, para além de poder ser estimulada, pode, igualmente, desencadear a imaginação. Assim, novas ideias, processos, produtos e serviços podem ser arquitetados à medida que se exprime em qualquer campo, obrigando uma postura de abertura, flexibilidade e habilidade para cogitar de modo transversal as disciplinas e as fronteiras (LANDRY, 2011; CRUZ, 2016a).

De acordo com Landry (2011), a criatividade é genérica, é um modo de pensar e uma mentalidade que se torna uma capacidade ou aptidão para resolver problemas e criar oportunidades. Assim, as competências desenvolvidas por meio do sistema educativo, nomeadamente a promoção do aprender a aprender, da criação, da descoberta, da inovação, da resolução de problemas e da autoavaliação, contribuem para níveis mais elevados de inteligência e criatividade. Em sentido oposto, encontram-se os currículos rígidos que promovem a aprendizagem de conteúdos por meio da memorização.

O aproveitamento crescente da motivação, do talento e das habilidades levam ao surgimento de novas formas de gestão e governança, uma vez que muitos criativos não se predispõem a trabalhar em estruturas tradicionais. Logo, o incremento das inovações exige cada vez mais ambientes de trabalho e educativos nos quais as pessoas possam compartilhar e colaborar, granjeando benefícios recíprocos (LANDRY, 2011; CRUZ, 2016a).

Há autores como Florida (2011b) que entendem ser necessário um sistema de aprendizagem e de desenvolvimento humano que mobilize e aproveite a criatividade em massa, ou seja, que a promova em vez de a censurar.

Sendo assim, a criatividade não respeita apenas a invenção ou a criação do novo, exige, pelo contrário, uma adequada negociação com o antigo ou o passado. Assim, face às ilimitadas possibilidades oferecidas pelos recursos culturais, cabe aos educadores e professores reconhecer tais recursos, de modo que possam geri-los e explorá-los responsabilmente (CRUZ, 2016b).

A respeito do conceito criativo, Vivant (2012) o descreve incluindo o campo semântico da arte para assinalar modos de produção e inovação:

O artista não é mais um reproduzidor, mas o criador de uma obra única e insubstituível. A criatividade está associada a uma qualidade inata. O indivíduo, para satisfazer e explorar o talento que lhe é próprio, deve abstrair empecilhos materiais e impor sua visão do mundo. Essa representação do artista como criador anda com sua heroicização na literatura. Ela está igualmente associada a uma origem social elevada, até mesmo aristocrática. A valorização da figura do artista repousa, em parte, sobre a qualidade inata de sua criatividade, assim como os aristocratas se apegam ao título de seu nascimento. Além do mais, no começo do século XIX, a boêmia artística acolheu muitos jovens provindos da aristocracia decadente e impôs simbolicamente sua superioridade à burguesia, que passou a invejá-la e admirá-la por essa mistura de recusa à riqueza e singularidade criativa (VIVANT, 2012, p. 20)

Ora, as artes criam riqueza e trabalho quer através de formações especializadas, quer pelo desenvolvimento e reunião de talentos. As indústrias criativas recorrem, por conseguinte, a estas expressões artísticas que utilizam processos de identificação pessoal, de grupo ou até mesmo nacional, servindo, dessa forma, de fonte de entretenimento e crescimento espiritual (BOTELHO, 2011). Segundo Florida (2011a), há quatro fases no pensamento criativo: preparação, incubação, revelação e verificação ou revisão. A *preparação* se inicia com o estudo de um problema e a proposição de uma solução. Já a *incubação* admite a reflexão sobre o mencionado problema, tanto ao nível consciente como inconsciente. A *revelação* consiste no oferecimento de uma nova síntese. Por fim, a *verificação* ou *revisão* conclui o processo criativo.

Esse processo criativo nos permite devanear em pensamentos que nos transportam para um estado de afetividade, causando-nos bem-estar, uma vez que começamos a entender e, principalmente, a sentir o que seja esse sentimento, seja de prazer, de alegria, de amor, de carinho ou de satisfação. Na maioria das vezes, nos emocionamos, mas não nos permitimos viver o sentimento de tal emoção. Para Lacroix (2006, p. 9), “o homem contemporâneo se interessa mais pela emoção, que é do tipo explosivo, do que pelo sentimento, que tem caráter duradouro”. O autor complementa ressaltando que “emocionamo-nos muito, mas já não sabemos realmente sentir”.

Nesse contexto, saber sentir significa percorrer os caminhos dos sentidos, compreendendo a sensibilidade no contexto da ciência, da educação, do educador e de sua relação com a vida, refazendo nosso trabalho, nossa maneira de ser.

Rubem Alves (2005) nos chama a atenção para a “Educação dos Sentidos”, de uma educação para vida, e, na sua forma poética de nos escrever, nos convida a entender o processo de mudança que devemos passar por meio da metáfora da caixa de ferramentas e de brinquedos: o corpo carrega duas caixas: na mão direita, mão da destreza, do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas; e na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos.

Hoje, o ser humano prefere viver com a caixa de ferramentas, viver para o trabalho, nessa sistematização da vida desenfreada, do que viver com a caixa de brinquedos, com os olhos da sensibilidade do coração.

Nesse sentido, o autor aponta que, dependendo de como nos é compartilhada a essência da vida, esquecemos muitas vezes do sonho, da brincadeira, dos sentimentos, das emoções e passamos a valorizar o cotidiano mecanizado.

Portanto, para que este processo se concretize e para que possamos exercitar uma educação mais sensível, faz-se necessário aceitarmos ao convite de Damásio (2000) para sentir a verdadeira essência da vida, que é o amor, não só com emoção, mas com sentimento.

Cabe aqui, ainda, considerar as experiências que têm origem no âmbito do lazer, especificamente no contexto educativo, seja na visita a um museu, na ida ao cinema, a um parque natural ou de diversões ou na leitura de um livro (CRUZ, 2019).

Estamos a considerar, com efeito, as manifestações culturais que permitem a experimentação e a vivência do ócio que, segundo Gomes (2016), são, por exemplo, festas, jogos, passeios, viagens, música, poesia, grafite, literatura, pintura, escultura, dança, jogos eletrônicos, fotografia, cinema e teatro. Estas e outras manifestações culturais possuem sentidos e significados singulares e individuais para os diferentes grupos sociais, instituições e sociedades que as vivenciam em termos históricos, sociais e culturais.

### **Reflexividade vivencial no fazer pedagógico**

Partindo da premissa de que no processo de formação docente deve-se incluir, necessariamente, vivências de sensibilidade que valorizam a ludicidade, a criatividade e o sentir para uma prática educativa mais humana, apresentamos cinco princípios norteadores vivenciais a partir do processo metodológico compartilhado e construído em sala de aula, no

qual criamos possibilidades de colocar em prática toda essa teoria do sentimento, do amor, da emoção e da sensibilidade.

Assim, foi possível, a partir da Educação Sensível (CHAGAS, 2017), em parceria com dois autores da psicologia, a saber Mariotti (2000), representando a prática, e Maslow (1975), a teoria, na perspectiva do experienciar, por meio da qual aprofundamos o nosso conhecimento do sentir, construir 5 princípios norteadores como pilares para o desenvolvimento de vivências significativas, com o objetivo de despertar a emoção e a sensibilidade nos alunos em sala de aula.

**Quadro 1 – Por uma Educação Sensível**

<b>MASLOW</b>	<b>MARIOTTI</b>
<b>Sensibilidades</b>	<b>Olhar</b>
<b>Autopreservação</b>	<b>Esperar</b>
<b>Relacionamentos</b>	<b>Dialogar</b>
<b>Autoestima</b>	<b>Amor</b>
<b>Autorrealização</b>	<b>Abraçar a Vida</b>

**Fonte:** Chagas (2017)

Para a articulação da Educação Sensível em sala de aula apresentada por Chagas (2017), Maslow (1975) apresenta, em sua teoria, as necessidades básicas do ser humano, possibilitando ao professor conhecer as limitações e potencialidades diárias que o aluno apresenta e que o acompanham por toda vida. Já Mariotti (2000) traz cinco estratégias para o abraço, proporcionando ao docente o verdadeiro significado da Educação Sensível. Com esta proposta, torna-se possível valorizar o lúdico em sala de aula, criando estratégias de ações para facilitar e criar vivências significativas no processo de ensino-aprendizagem. São elas:

*Das Sensibilidades no observar* – diz respeito a saber olhar para o aluno, para o que ele necessita e para seu comportamento, utilizando-se de atividades lúdicas, as quais irão permitir uma maior aproximação e relação entre professor e aluno;

*Da Autopreservação* – relaciona-se à questão da insegurança do aluno ao iniciar uma atividade ou à sua dificuldade de expressão. Nesse sentido, é preciso saber esperar o tempo do aluno para poder agir, respeitando sua individualidade;

*Dos Relacionamentos* – trata-se de saber se aproximar do aluno por meio do diálogo para podermos entendê-lo melhor, percebendo suas dificuldades e potencialidades;

*Da autoestima* – refere-se à ação de motivar os alunos para o que eles têm de melhor, incitando o amor próprio e ao seu próximo no desabrochar desse sentimento e possibilitando diversas oportunidades para que o aluno perceba que está apreendendo conhecimento;

*Da Autorrealização* – refere-se às atividades lúdicas, que fluem e proporcionam o sentir-se bem em sala de aula, no qual esse Ser, o aluno, abraçará a vida.

Uma Educação Sensível que possibilite ao docente, por meio das ações reflexivas, descrever, informar, confrontar e reconstruir, analisar reflexivamente os aspectos da prática profissional que desejam compreender e transformar permite ao professor estabelecer uma relação entre os seus saberes experienciais e teóricos com as reais necessidades apresentadas no contexto educacional em que desenvolve sua prática pedagógica.

De acordo com Mariotti (2000, p. 314), “quem ama estende a mão, e quem estende a mão se prepara para o abraço”. Logo, quando o docente abraça a vida, assume a responsabilidade social de ampliar a sua ação profissional na perspectiva do Ser, fluindo necessariamente pelo desabrochar da verdadeira essência da Educação Sensível.

Nesse prisma, o diálogo, enquanto instrumento e resultado, apresenta-se como artefato possibilitador do processo dialético, por meio do qual o sujeito influencia o ambiente, e, ao apropriar-se de atitudes, conhecimentos, valores e habilidades, acabam por modificar o próprio ambiente e a si mesmo. Assim, o professor contribui para formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem e construir saberes de forma significativa ao atuarem como alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de se construir de forma sensível e prazerosa qualquer conhecimento. Isto proporcionará um maior empenho de cada um e, principalmente, prazer no desenvolver do processo criativo na construção desse conhecimento ao pensar criticamente a vida na dimensão do profissional, conhecendo e reconhecendo o conhecimento, o que exige busca, invenção e reinvenção constantes.

Logo, precisamos assumir um compromisso de viver continuamente em um processo de redimensionamento de concepções para o surgimento de novos saberes, de novas teorias, proporcionando um olhar cuidadoso para o desenvolvimento de uma docência sensível.

Trata-se, portanto, de proporcionar experiências lúdicas para que o novo se componha, não como se ele fosse externo à prática docente, mas, sim, algo corporalizado no interior humano de forma consciente, entendendo que é na inter-relação do brincar, criar e sentir que se materializam as possibilidades de uma Educação Sensível.

Estas nossas reflexões nos revelam o quanto é significativo para o professor ter a consciência da própria formação para assumir com propriedade o caminho educativo a percorrer, possibilitando um refazer pedagógico voltado para o sensível. Assim, a tendência da produção científica para que o sensível possa, de fato, contribuir para mudanças de atitudes em relação às práticas docentes sinaliza para a valorização da emoção e do sentimento, contribuindo na perspectiva de uma nova forma de pesquisar e de construir conhecimento, que se caracterizam como estratégias ecossistêmicas de busca de compreensão mais ampliada da subjetividade humana.

Isto posto, acreditamos que, tomando como base a perspectiva do fazer pedagógico sensível, somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam na gestão das salas de aula, especificamente na Educação Profissional.

### **Considerações finais**

No diálogo tecido em nosso estudo, descrevemos uma diversidade de motivações que levam os docentes a refletirem sobre sua formação. Observa-se que na prática de dar aula, o *Criar* estabelece uma relação na docência voltada para a inovação, e o *Sentir* na relação professor-aluno, embora tenhamos constatado que o *Brincar* está à margem do processo educativo – a Representação Social do sensível se dá fora do espaço e do tempo da aula, ou seja, é algo existencial que só pode ser vivenciado longe da sala de aula, quer seja no tempo ou no espaço. Podemos ser sensíveis: brincar, criar e sentir, entretanto, fora da sala em outros espaços físicos, como pátio, recreio e/ou fora do tempo da aula, entretanto, o criar apresentado não é o criar que estabelece a relação com o sensível. É um criar mais cognitivo. É a criatividade mais racional.

Nesse sentido, percebemos que há uma cisão, uma ruptura entre sentir e pensar, porque a aula, com a construção do conhecimento, no cenário e no espaço acadêmico, exige um fazer muito direcionado: é a hora de pensar e não de sentir. Da mesma forma que há na representação social do sensível uma cisão de espaço e tempo, a chamada dicotomia entre espaços e tempos, complementarmente à didática que se pratica a partir dessa representação

social, é, também, dicotômica entre pensamento e sentimento. Sentir é lá no pátio, no intervalo, no recreio, nos corredores, na praça; pensar é dentro da sala de aula. Daí resulta a criatividade que é aceita e admitida pelos sujeitos da pesquisa: uma criatividade extremamente racional ligada às novas tecnologias.

A aprendizagem com foco no racional pode interferir nos sentidos, de tal forma que ela extingue e contraria a tendência própria e particular dela. Assim, a automatização prejudica a receptividade necessária dos sentidos pela atividade do pensamento, antecipando preconceitos, o que os sentidos deveriam aguardar. Como resultado, temos o empobrecimento da sensibilidade pela imposição de forma no tempo/espaço “errado”.

Uma educação sensível deve permitir a experiência do jogo de equilíbrio entre a razão e a sensibilidade tanto no caso do docente, que medeia o processo de ensino aprendizagem, como no do aluno, que percebe o ambiente e se relaciona com ele. Desse modo, o sensível é demasiado importante na formação humana: é o eixo que equilibra o homem dominado pela razão e também aquele dominado pelos sentimentos.

Em vista do caminho percorrido neste estudo, os achados da pesquisa demandam por uma mudança de cultura, e não só de formação. A partir do exercício do processo reflexivo, o professor estabelece relação entre os saberes experienciais e teóricos com as reais necessidades apresentadas no contexto educacional, no qual desenvolve sua prática pedagógica.

Nesse prisma, o diálogo, enquanto instrumento e resultado, apresenta-se como artefato possibilitador do processo dialético, no qual o sujeito influencia o ambiente, e, ao apropriar-se de atitudes, conhecimentos, valores e habilidades, acaba por modificá-lo e modificar a si mesmo. Assim, o professor cria seu próprio capital cultural e contribui para formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem, construindo saberes de forma significativa ao atuarem como alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, torna-se relevante compreender quais questões devem ser consideradas e dialogadas, criando estratégias para as necessidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional a partir de uma Educação Sensível, promovendo, assim, reações positivas nos discentes e docentes, deixando-os estimulados e, conseqüentemente, possibilitando um processo de aprendizado para a vida bem-sucedido em sala de aula.

## Referências

- ABRIC, Jean-Claude (org.) Pratiques sociales et representations. **Formation Emploi**, França, n. 47, 1994. p. 92. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_1994\\_num\\_47\\_1\\_2529\\_t1\\_0092\\_0000\\_5](http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1994_num_47_1_2529_t1_0092_0000_5). Acesso em: 21 abr. 2022.
- ALVES, Rubem. **A educação dos Sentidos**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de lasanté**. Conférence à l'École Supérieure des Sciences de la Santé du G.D.F. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents\\_electroniques/FOR/FOR-SP/ELE%20FOR-SP%208018.pdf](http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/FOR/FOR-SP/ELE%20FOR-SP%208018.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.
- BOTELHO, Isaura. Criatividade em pauta: alguns elementos para reflexão. *In*: BRASIL. **Plano da Secretaria da Economia Criativa**: políticas, diretrizes e ações, 2011-2014. Brasília: Ministério da Cultura, 2011. p. 80-85.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. **Por uma Educação Sensível**: Criar, Brincar e Sentir. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. **Ambiente criativo**: estudo de caso na cidade de Natal/RN. Natal, RN: EDUFRN, 2016.
- CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. Arte, Cidade Criativa e Ócio. **Anais do X Seminário Ócio e Contemporaneidade**. 2016. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ocioecontemporaneidade/Fernando%20Cruz%20-%20mesa.pdf?attredirects=0>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. Subsídios para o estudo do turismo e ócio humanista, em teatros e museus da cidade de Natal/RN (Brasil). **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 23, n. 1, p. 314-328, 2019. Disponível em: <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2019/PEC2019N1/mobile/index.html#p=1>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**. Brasília: UNB, José Olympio, 2000.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006.

FLORIDA, Richard. **A ascensão da classe criativa**... e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano. Porto Alegre: L&PM, 2011a.

FLORIDA, Richard. **El gran reset**: nuevas formas de vivir y trabajar para impulsar la prosperidad. Barcelona: Paidós Empresa, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**. A teoria das Inteligências Múltiplas. Ed. Artes Médicas, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 21. ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GOMES, Christianne. Los efectos sociales de las industrias culturales y creativas: avances y cuestiones por explorar. *In*: CUENCA, J.; AHEADO, R. **Efectos sociales del ocio y las industrias creativas y culturales**: una mirada desde diversos âmbitos, colectivos y contextos. Bilbao: Universidade de Deusto, p. 37-50, 2016.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, n. 13, p. 9-15, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 21 abr. 2022.

LACROIX, Michel. **O culto da emoção**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

LANDRY, Charles. Prefácio. *In*: REIS, Ana Carla Fonseca; KAGEYAMA, Peter (Org.). **Cidades Criativas**: perspectivas. São Paulo: Garimpo de Soluções; Creative Cities Productions, 2011. p. 7-15.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo, Editora Palas Athena, 2000.

MASLOW, Abraham. **Motivation and Personality**. New York: Harper & Row, 1975.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Dolmen, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

- MELLO, Miriam Moreira. O lúdico e o processo de humanização. *In*: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.) **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 25-32.
- MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORIN, Edgar. **O método 2: A vida da vida**. Porto Alegre: Sulinas, 2002.
- NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**. São Paulo: Sumus, 1993.
- NOVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- NOVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1995.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **A interação Social entre Pares na Educação Profissional**. Natal: UFRN, 2001.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 64-77.
- ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, n. 1, p. 1-27. 1995. Disponível em: <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/1>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 1987.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/UFRGS, 1995.
- SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. *In*: DANTAS, Estélio H. M. **O corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shapa, 1994. p. 67-78.
- SANTOS, Milton. **Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VIVANT, Elsa. **O que é uma cidade criativa?** São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

#### **Autores**

##### **Kadydja Karla Nascimento Chagas**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil. Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Minho (Uminho), Braga, Portugal. Professora efetiva da Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).  
<https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>  
E-mail: [kadydja.chagas@ifrn.edu.br](mailto:kadydja.chagas@ifrn.edu.br)

##### **Fernando Manuel Rocha da Cruz**

Doutor em Sociologia desde 2012. Professor Adjunto III na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador integrado no ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura (Portugal) e no Grupo de Pesquisa Direito e Desenvolvimento (Brasil). Doutorando em Turismo, na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).  
<https://orcid.org/0000-0002-1254-5601>  
E-mail: [fmrcruz@gmail.com](mailto:fmrcruz@gmail.com)

#### **Como citar o artigo:**

CHAGAS, K. K. N.; CRUZ, F. M. R. da. Las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 1-9, sep., 2022.