



REVISTA TERCEIRO INCLUÍDO

ISSN 2237-079X

Transdisciplinaridade e Temas Contemporâneos

V. 09 - 2019

QUINTANILHA, Clarissa Moura; FONTOURA, Helena Amaral da.

Autoformação Docente: Atravessamentos Transdisciplinares

pp. 07-15

DOI: 10.5216/teri.v9i1.52610

**AUTOFORMAÇÃO DOCENTE:
ATRAVESSAMENTOS TRANSDISCIPLINARES
SELF-FORMATION: TRANSDISCIPLINARY CROSSINGS.
AUTOFORMACIÓN DOCENTE:
ATRAVESSAMENTOS TRANSDISCIPLINARES**

Clarissa Moura QUINTANILHA 1
Helena Amaral da FONTOURA 2

RESUMO: Na virada do milênio, a discussão sobre outro modelo educacional foi colocada em pauta. O contexto educacional mundial vem se questionando desde então sobre a atual educação fragmentada, excludente, com currículo compartimentado e organizado em uma suposta sequência lógica. Entendemos que a formação transdisciplinar docente deve contemplar um processo tripolar: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Este artigo concentrou-se na discussão teórica-metodológica do processo autoformativo docente. Apostamos em uma construção que possa favorecer a busca por uma formação docente transdisciplinar, com foco na autoformação, no processo subjetivo, interno, reflexivo e construtor da autonomia.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Formação docente transdisciplinar. Autoformação.

RESUMEN: En la vuelta del milenio, la discusión sobre otro modelo educativo fue puesta en pauta. El contexto educativo mundial viene cuestionándose desde entonces sobre la actual educación fragmentada, excluyente, con currículo compartimentado y organizado en una supuesta secuencia lógica. Entendemos que la formación transdisciplinar docente debe contemplar un proceso tripolar: la autoformación, la heteroformación y la ecoformación. Este artículo se centró en la discusión teórico-metodológica del proceso autoformativo docente. Apostamos en una construcción que pueda favorecer la búsqueda por una formación docente transdisciplinaria, con foco en la autoformación, en el proceso subjetivo, interno, reflexivo y constructor de la autonomía.

Palabras clave: Transdisciplinariedad. Formación docente transdisciplinaria. Autoformación.

ABSTRACT: At the turn of the millennium, the discussion about another educational "model" was put on the agenda. The world educational context has been questioning ever since about the current fragmented, exclusive, shared and organized education in a supposed logical sequence. We understand that the transdisciplinary teacher education should contemplate a tripolar process: self-formation, heteroformation and ecoformation. This research focused on the discussion of the teacher-training process. We are betting on a construction that can favor the search for a transdisciplinary teaching formation, focusing on self-formation, on the subjective, internal, reflexive and constructive process of autonomy.

Keywords: Transdisciplinarity. Transdisciplinary teacher training. Self-training.

1 Professora da Faculdade CNEC- Ilha do Governador. Mestre pelo programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais UERJ/FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores). E-mail: clarissa_quintanilha@hotmail.com

2 Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais UERJ/FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores). Pesquisadora CNPq - Cientista da FAPERJ - Procientista UERJ/FFP. E-mail: helenafontoura@gmail.com

O PARADIGMA TRANSDISCIPLINAR: ALGUNS APONTAMENTOS

A multi, inter e a transdisciplinaridade propõem-se a trazer alternativas que problematizam a ciência clássica, a visão cartesiana, o pensamento fragmentado e reducionista. De acordo com Morin (2000), o conhecimento disciplinar impede a união entre as partes e a totalidade, devendo assim ser substituído por outro modo de pensar que seja capaz de compreender os objetos no seu contexto atual e a complexidade desse conjunto. O ser humano é ao mesmo tempo biológico, físico, psíquico, histórico, cultural e social. Essa complexidade é desintegrada no campo educacional por meio das disciplinas, que separam, fragmentam e não reconhecem a sua ligação. Todavia, é preciso estabelecer novas conexões entre os saberes, visando um reconhecimento da sua identidade complexa e comum a todos os seres humanos.

A multidisciplinaridade, de acordo com Nicolescu (2000), segue os mesmos princípios da pluridisciplinaridade, ou seja, busca estudar um mesmo objeto, até então analisado por uma disciplina, passando a ser por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, uma pintura de Kandinsky pode ser estudada pela teoria das cores, pela História da Arte, pela Física ótica, pela Química, pela Geometria, entre outras. Com essa visão multidisciplinar, o foco de estudo será ampliado e enriquecido com os saberes pertinentes a outras disciplinas. Todavia, essa ampliação está inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar, ultrapassa a barreira disciplinar, mas não vai além, pois utiliza os mesmos recursos lógicos.

A interdisciplinaridade, para Nicolescu (2000), atua de forma diferente da multidisciplinaridade, já que transfere os métodos de uma disciplina para a outra utilizando três graus. O primeiro diz respeito ao grau de aplicação. Por exemplo, a Física nuclear, combinada com a Medicina, favorece o surgimento de novos métodos para o tratamento do câncer. O segundo é o grau epistemológico: a combinação entre a lógica formal e o Direito pode produzir análises na epistemologia do Direito. Por último, um grau de geração de novas disciplinas, por exemplo, o diálogo entre a arte e a informática gerou a arte informática.

Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar. A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000, p. 11).

A transdisciplinaridade pode ser considerada uma resposta à hegemonia do conhecimento científico na modernidade. Estudos sobre outros modos de fazer ciência, tendências e dilemas no processo formativo transdisciplinar são fundamentais para a construção de uma escola diferente dos padrões enrijecidos. Essa resposta não nega o pensamento disciplinar, mas abraça todos os saberes e formas de abstração do conhecimento. Em outras palavras, não é uma ciência pautada em um confronto de ideias, mas um pensamento que busca novos olhares permeados pelo respeito e pela diversidade. A razão dicotômica separa os saberes em caixas, desconsidera o movimento do

conhecimento, não reconhece a integração e o entrelaçamento presentes no ato de produção de saberes. O mundo está em transformação constante, o pensamento disciplinar desconsidera a vida e o movimento da vida.

A Carta da Transdisciplinaridade, em seu Artigo 4º, enfatiza que:

o ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do jeito, levam ao empobrecimento (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

Essa abertura de sentido proporciona uma tomada de consciência sobre o formalismo e a rigidez presentes no pensamento disciplinar. A partir dessa tomada de consciência, há necessidade de mudança de atitude, uma atitude que existencialmente move para outros horizontes, sentidos, olhares, percepções de si e do outro. O movimento transdisciplinar é um devir constante, um vir a ser sempre em construção atravessado pelo indivíduo, pelo outro e pelo cosmo.

De acordo com Nicolescu (1999), o avanço da Física trouxe vários questionamentos para a ciência newtoniana/cartesiana; um dogma problematizado foi a ideia da não separatividade:

o maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de Realidade (...). É preciso dar uma dimensão ontológica à noção de Realidade, na medida em que a Natureza participa do ser do mundo (p. 18).

O autor afirma a importância da natureza, aponta também para uma dimensão transubjetiva da realidade, indaga o pensamento clássico lógico, em que algo é ou não é; outrossim, não há uma terceira realidade para essa corrente. Nicolescu (1999), pautado na Mecânica quântica, cujos principais fundadores foram Planck, Bohr, Einstein, Pauli, Heisenberg, Dirac, Schrödinger, Born, de Broglie, trabalhou da mesma forma a lógica do terceiro incluído. Esse outro pensamento amplia a lógica clássica, que é baseada em três axiomas:

- 1- O axioma da identidade: $A \text{ é } A$;
- 2- O axioma da não contradição: $A \text{ não é não-}A$
- 3- O axioma do terceiro excluído.

Nos dois primeiros axiomas não existe o terceiro excluído, que é o termo T, e incluindo este termo surgem pluralidades novas de situações; em outras palavras, isso gera dúvida no pensamento linear, fragmentado, binário. O pensamento transdisciplinar rompe com o pensamento binário que se contradiz (sujeito de um lado e objeto de outro, subjetividade versus objetividade, natureza versus sagrado).

Etimologicamente, “**trans** é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência” (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 10). De acordo com o sétimo artigo da Carta da Transdisciplinaridade, “a transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova ciência, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2). A transdisciplinaridade atravessa barreiras, busca uma compreensão aberta, não se fecha apenas ao conteúdo disciplinar e excludente na medida em que o diálogo permeia

esse processo (ACCIOLY; CORTEZ 2012).

No ano de 1986 foi elaborado o primeiro documento internacional que faz referências explícitas à transdisciplinaridade: a Declaração de Veneza, em um colóquio organizado pela Unesco. Cinco anos depois, foi realizado o primeiro congresso internacional que traz no título a palavra transdisciplinaridade: *Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI*, organizado pela Unesco em Paris (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002). Em 1996, foi publicado o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esta proposta educacional busca: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (idem).

Aprender a conhecer é um pilar tecido pela compreensão, pela descoberta dos sabores doces e amargos da nossa jornada cotidiana:

Aprender para conhecer supõe aprender para aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Uma das tarefas mais importantes no processo educacional, hoje, é ensinar como chegar à informação. Parte da consciência de que é impossível estudar tudo, de que o conhecimento não cessa de progredir e se acumular. Então o mais importante é saber conhecer os meios para se chegar até ele (SILVA; CUNHA, 2002, p. 78).

A arte de aprender gera um pulsar da liberdade, uma liberdade que não tem medo do passado, vive o presente, o aqui e agora. Essa liberdade é a arte de viver a aprendizagem em um estado ontológico de presença (SOARES, 2007). Aprender a fazer implica uma proposta pedagógica que atravessa a teoria e a prática utilizando a caixa de brinquedos (ALVES, 2011), tecida pelo desejo e criatividade. “Significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos” (SILVA; CUNHA, 2002, p. 78-79).

Aprender a viver juntos é considerado um dos pilares mais importantes para a base da educação, já que busca o conhecimento integral acerca de si e do outro, da sua tradição, da sua história e espiritualidade, proporcionando o surgimento de um espírito novo de respeito mútuo. Sabemos que isso é hoje em dia um desafio para a humanidade, tendo em vista a supervalorização dos “ismos” (egocentrismo, individualismos, totalitarismos), a partir da compreensão de que podemos lutar contra a exclusão e o ódio presentes no contexto em que vivemos (MORIN, 2010). Em outras palavras:

Na arte da relação não há discussão, há o diálogo. Na relação não há expectativa, há comunhão desinteressada. Na relação não há crítica, censura, nem julgamentos, há o compartilhar de significados, de diferenças e identidades, de pontos de vista, de perspectivas de percepção e interpretações. Na relação, o outro não é objeto de uso para se obter a sensação de felicidade ou de infelicidade, de poder, de onipotência ou de impotência (SOARES, 2007, p. 376).

Aprender a ser está diretamente ligado à ética, com necessidade social de viver com o outro e consigo. É uma apropriação do direito de construir o sentido de uma existência amorosa autoconsciente comprometida com a ética do cuidado (SOARES, 2007), tendo em vista contribuir para

o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2000, p. 99).

A partir dessas contribuições, iremos chegar às declarações fundamentais sobre a educação transdisciplinar, que são: “abrir a educação em direção a uma educação integral do ser humano que transmita a busca pelo sentido; fazer com que a universidade evolua em direção ao estudo do universal [...]; revalorizar o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo como profundamente enraizados na transmissão de conhecimentos” (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p.198-199).

Como pensar uma formação transdisciplinar docente em um processo dialógico que valorize e integre a complexidade do conhecimento?

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO METODOLÓGICO CONSTANTE AO LONGO DA VIDA

A formação docente para a educação transdisciplinar é um processo tripolar conduzido por três polos: a autoformação (a formação na relação consigo mesmo), a heteroformação (a formação na relação com os outros) e a ecoformação (a formação na relação com o ambiente). (GALVANI, 2002; PINEAU, 2006).

Pineau (2003) reflete sobre a formação do meio ambiente (ecoformação), a dos outros (heteroformação) e a ligação entre elas, mutuamente dependente, a autoformação. Inspirado nos mestres de Rousseau (século XVIII), que foi uma formação protagonizada por três mestres: a natureza, a sociedade e as coisas. Pineau (2003), a partir disso, nota que há uma conexão complexa entre elas e articula a sua teoria tripolar.

A autoformação é um processo realizado ao longo da vida de maneira multipolar, criando um campo de tensões contrárias a toda simplificação lógica, unidimensional e disciplinar. Cabe destacar o potencial de superação dos determinismos cegos e a potencialidade da autoformação coletiva ou individual ao proporcionar uma “revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos” (PINEAU, 2010, p. 99).

Metaforicamente, a autoformação é exposta por Pineau (2010) como um processo noturno de autorreflexão, e a heteroformação como um processo diurno. Podemos dialogar com Nietzsche (1992) quando declara que Dionísio é um deus noturno, que nasce e renasce, representa a transmutação, o princípio da individuação. “No panteão grego, Dionísio é um deus à parte. É um deus errante, vagabundo, um deus de lugar nenhum e de todo lugar” (VERNANT, 2000, p. 144). O processo autoformativo gera no indivíduo uma transformação, um movimento de vida e morte; é um processo constante de composição com o outro e com o cosmos. As linhas tecidas pela autoformação são errantes, vagabundas e estão em todos os lugares, mas ao mesmo tempo em lugar nenhum, tal como Dionísio.

A autoformação é entendida como uma consciência constante de si, um processo autônomo de formação, diferente do individualismo ou do egocentrismo. “A autoformação, nas suas fases últimas, corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder-tornar-se sujeito, mas também é aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p. 103). Esse processo desdobra-se em um olhar externo de si, um duplo

criado, um renascimento de um novo eu, uma diferenciação, emancipação, reflexão constante da relação entre o indivíduo, a sociedade e o cosmos.

Galvani (2002) reforça a importância de pensar a autoformação como um processo de acoplamento interativo entre o sujeito, o outro, o meio e a tomada de consciência pautada na reflexão. “A autoformação se declina então em três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjetivação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização)” (idem, p. 98). Conduzido pelas reflexões de Gilbert Durand, ele nota essa relação entre indivíduo, sociedade e o meio ambiente físico como um trajeto antropológico. Ou seja, uma troca constante entre o meio do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as objetivas que expõem do meio cósmico e social.

De acordo com Galvani (2002), há dois níveis de pluralidades da abordagem disciplinar: o primeiro é o nível da consciência reflexiva dos autos; o segundo é o nível de interação composta pela formação.

O primeiro nível não é composto apenas pelo eu psicológico, mas também pela pessoa presente nesse lugar da relação e a individualidade consciente. “Poderíamos definir provisoriamente a **autos** como uma consciência original emergindo e retroagindo sobre os processos que a fizeram nascer” (idem, p. 99). A autoformação inicia-se em um processo heroico de formação de si a partir do enfrentamento do mundo, das coisas. É um processo de lançar-se ao desconhecido e aventurar-se em mundos estranhos. A criança, o adolescente, o adulto e o idoso precisam estar em um processo de diferenciação constante para compreender o mundo e as coisas. A diferenciação do self é um conceito fundamental na terapia familiar boweniana. Trata-se da habilidade de separar o sentimento do pensamento. Não havendo essa separação, o indivíduo torna-se incapaz de pensar objetivamente por ter seu intelecto transbordado de sentimentos. Esse processo ocorre concomitantemente com a não diferenciação entre si e com os outros, tendendo a ser um indivíduo fusionado com os demais. As pessoas diferenciadas são capazes de pensar objetivamente, deliberando e decidindo de acordo com suas crenças, o que permite estar em contato íntimo com as outras pessoas sem serem moldadas ou inundadas por uma constelação de sentimentos daqueles que o cercam. Segundo Nichols e Schwartz (1998), Bowen desenvolveu uma escala de diferenciação do self:

A escala é uma forma de avaliar todas as pessoas dentro de uma só linha contínua, que abrange desde o mais baixo até o mais alto grau possível de funcionamento humano, e que varia de 0 a 100, podendo ser comparada a uma escala de maturidade emocional [...]. O nível de diferenciação é aquele em que o ego se funde ou se incorpora a um outro ego, numa relação emocional íntima. A escala elimina o conceito de normal que, em termos de Psiquiatria, não possui definição precisa; e nada tem a ver com o conceito de enfermidade emocional ou psicopatologia. Há pessoas que poderiam ser classificadas como pouco diferenciadas e, não obstante, conseguem manter sua vida dentro de um equilíbrio emocional, sem desenvolver nenhuma doença dessa índole e outras, altamente diferenciadas, que em condições de estresse podem apresentar sintomas graves nesse mesmo parâmetro. No entanto, as pessoas pouco diferenciadas são mais suscetíveis ao estresse e muito mais propensas a enfermidades, inclusive físicas e sociais, e suas disfunções, quando ocorrem, têm mais probabilidade de tornar-se crônicas. As pessoas altamente diferenciadas podem recuperar rapidamente seu equilíbrio emocional ao término da situação de estresse (NICHOLS; SCHWARTZ, 1998, p. 200).

Essa diferenciação do ego abrange a complexidade das relações humanas, percebe-se que são tecidas por diversos fios e não possuem um único roteiro de atuação. Uma pessoa mais

diferenciada implicada no processo autoformativo pode agir com mais autonomia nas relações cotidianas, diferentemente de uma pessoa mais indiferenciada que tende a agir de maneira fusionada à massa familiar, social e cultural.

Outra dimensão da autoformação encontra-se em um nível noturno organizado por leis de complementariedade entre o sujeito e o objeto no qual se desenvolve no tempo (GALVANI, 2002). Em outras palavras, esse processo se dá a partir das relações cooperativas reguladas por uma dinâmica gradual no tempo. Pineau (2003) defende outras temporalidades na formação humana; a referência contemporânea mais marcante é o tempo cronológico, o tempo das aulas, do sinal que irá tocar às 15h30min em ponto para o recreio, um tempo objetivado e conduzido pelo relógio. Todavia, existem outros tempos designados pelos gregos: o tempo *kairós* (καιρός) e *aiôn* (Αἰών).

O tempo *kairós* pode ser traduzido como tempo certo, ocasião oportuna, ponto no tempo, entre outras significações. Representa um modo de perceber o tempo qualitativo, diferente do tempo cronológico. É o tempo certo para a experiência e aquisição de novos saberes. Na Teologia, o tempo *kairós* é designado como o tempo de Deus, o tempo certo para a graça divina. O processo autoformativo não pode ser quantificado e sim experienciado, e no tempo certo, na ocasião oportuna, a ligação tripolar entre autoformação, heteroformação e ecoformação acontece de maneira qualitativa ao longo da vida do ser humano.

O tempo *aiôn* representa o tempo circular, o tempo da totalidade psíquica sempre presente, é o tempo do self. *Aiôn* é o tema de um livro das obras completas do Jung, volume 9/2. Nesse livro, Jung expõe o si-mesmo, a totalidade e a presença arquetípica da nossa era cristã; nós, imersos nessa cultura, sofremos influências cotidianas e em nível inconsciente repetimos certos padrões. *Aiôn* pode estar atrelado ao destino, ao tempo divino e/ou numinoso traçado por um círculo eterno. A mandala é um exemplo dessa imagem simbólica circular que engloba a totalidade de um ir e vir em constante movimento e/ou retroalimentação, é a união dos opostos e lugar de encontro com o sagrado (QUINTANILHA, 2017).

Outro nível plural de realidade da autoformação proposta por Galvani (2002) é o nível da interação composta pela formação. “A formação pode ser definida como a história dos acoplamentos estruturais (ou interações) de um ser com o seu meio ambiente físico e social” (idem, p. 103). Entendemos a formação como um processo que comporta vários níveis de realidade atravessados por diversas formas de relação entre a pessoa, o outro e o meio ambiente. Galvani (2002) cita três níveis de interação formadora entre a pessoa e o meio ambiente: o nível prático do gesto, o nível simbólico do imaginário e o nível epistêmico do conceito. A representação e/ou manifestação desses dois níveis são expressas pela imagem (o sentido como percepção), o conceito (significação) e o gesto (orientação).

As interações simbólicas correspondem a uma razão sensível, “composta pelas formas, pelas imagens e pelos símbolos com os quais entramos em ressonância, que nos colocam em forma e com os quais produzimos sentido” (idem, p. 99). Esse nível é atravessado pelas imagens simbólicas, pelos códigos escolares não ditos, mas vivenciados pelos símbolos. O professor, ao entregar uma prova para o seu aluno com um número expresso no topo da folha na cor vermelha, simbolicamente representa fracasso.

O nível das interações práticas corresponde a uma razão experiencial. “Ele é composto pelos gestos, pelos esquemas operatórios físicos e mentais que nos estruturam e também nos permitem interagir com o meio ambiente” (ibidem, p. 100). Continuando o exemplo supracitado, ao receber a prova o professor demonstra um gesto de insatisfação, e o aluno irá adquirir essa mensagem por meio da expressão observada.

Outro nível é o da razão epistêmica, que corresponde ao nível cognitivo. Esse nível é composto pelos saberes formais expressos, pelos conceitos estruturantes das trocas entre o meio ambiente cultural e social. Empregando mais uma vez o exemplo citado, o nível da razão epistêmica é expresso pelas fórmulas de Matemática contidas na prova.

Galvani (2002) conclui que, apesar da importância dos níveis de interação simbólicos e práticos, o nível mais estudado no campo da autoformação é o nível da razão epistêmica, expresso pelo cognitivo. Esse nível é predominante devido ao grande número de pesquisas quantitativas formais no campo da formação de professores. Todavia, a ação instituinte cotidiana que fica à margem desse processo não é contemplada nestes óculos tecnocientíficos.

REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS ATRAVESSADAS PELO PROCESSO AUTOFORMATIVO DOCENTE

A transdisciplinaridade não é um pensamento pautado em um confronto de ideias, mas visa uma busca de outros olhares regidos pela ética, pelo respeito, pela diversidade cultural, pelas diversas religiões, pelas múltiplas raças, ou seja, pela diferença. O pensamento transdisciplinar integra de forma harmônica todas as divergências dialogicamente; para isso, precisamos realizar um constante processo reflexivo em prol de contribuir para essa prática, é necessária uma mudança epistemológica.

A formação transdisciplinar é um processo complexo permeado pela tripolaridade: a autoformação (formação do eu), a heteroformação (formação do outro) e a ecoformação (formação do cosmos). Elas não são separadas e/ou fragmentadas; acontecem dialogicamente, e perceber um processo não anula a existência do outro. Por fim ressaltamos que o processo autoformativo é permeado pela autonomia, responsabilidade, ética, reflexão constante no decurso da vida do ensinar e aprender de forma complexa.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva; CORTEZ, Margarida de Jesus (Org.). **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar: o paradigma para a educação no século XXI**. São Paulo: All Print, 2012.

ALVES, Rubens. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2011.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Bassarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento de Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em: <http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DATRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de Mello; BARROS, Vitória M. de Barros (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- _____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. **Terapia familiar**: conceitos e métodos. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 1999.
- _____. **Educação e transdisciplinaridade**. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.
- _____. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2, Universidad de Barcelona. **Anais...** Barcelona, 2006.
- _____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.
- QUINTANILHA, Clarissa Moura. **História de vida e formação docente**: atravessamentos transdisciplinares. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.
- SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.
- SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2007.
- SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.
- VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NOTAS EDITORIAIS

Recebido em: 16/08/2018

Aprovado em: 13/11/2018