



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO /
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

EVELLYN LAPA FALCÃO DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
TRANSDISCIPLINAR**

RECIFE, 2022

EVELLYN LAPA FALCÃO DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
TRANSDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, com vistas à obtenção do grau de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C331e Carvalho, Evellyn Lapa Falcão de
EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO TRANSDISCIPLINAR /
Evellyn Lapa Falcão de Carvalho. - 2022.
212 f.

Orientador: HUGO MONTEIRO FERREIRA.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Docência. 2. Educação Infantil. 3. educação socioemocional. 4. transdisciplinaridade. I. FERREIRA,
HUGO MONTEIRO, orient. II. Título

CDD 370

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
TRANSDISCIPLINAR**

EVELLYN LAPA FALCÃO DE CARVALHO

Aprovada em 05.08.2022

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Hugo Monteiro Ferreira (Orientador)

**Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal
Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI**

Professora Dr^a. Conceição Gislane Nóbrega Lima De Salles

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEDUC/Campus Agreste.

Professora Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões

**Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal
Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI**

Professor Dr. Humberto da Silva Miranda

**Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal
Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI**

RECIFE, 2022

A André e aos nossos futuros filhos. Vocês sempre serão a minha maior experiência de afeto. Que Deus nos abençoe com a maior emoção que ele nos deixou: o Amor.

AGRADECIMENTOS

A **Jesus**, meu Deus e meu salvador, que me deu a vida, a graça e a sabedoria na minha caminhada. A Ele, a minha gratidão por toda a força para continuar e por ter me guiado e direcionado. Grata a Ele por me permitir concluir esse trabalho.

Ao meu **marido André** Luiz Medeiros de Carvalho, a quem tenho imenso amor e que esteve comigo durante minha trajetória de graduação e mestrado, que tem me amado, incentivado, prestado apoio e força. Por permitir sonhar junto comigo e compreender esse processo que por vezes é solitário. A realização desse sonho é minha e sua também.

À minha mãe **Adriana** Vanderlei Lapa Falcão que lutou pela minha educação, por sua abnegação que parou sua carreira profissional para se dedicar a mim e a minha irmã para que tivéssemos cuidado, amor e atenção. Pela referência ética e moral para que pudéssemos ser os seres humanos que somos hoje. Ao meu **pai Valmir** José Marinho Falcão por sua luta e trabalho para poder oferecer a minha irmã e a mim o fundamental para termos uma infância e adolescência dignas. Aos dois por terem me proporcionado um lar amoroso e de cuidado onde eu pude crescer e ter condições de ser quem eu sou.

À minha **irmã, Jéssika** Lapa Falcão Carneiro, a quem tenho profundo amor, pela amizade e incentivo nessa trajetória. Ao meu **cunhado, João** Raphael Carneiro, por ter torcido e orado por mim.

À minha **vó Eunice** Vanderlei Lapa meu exemplo de fé e esperança, que ora e cuida e a quem tenho muito amor e respeito.

À minha **Igreja Presbiteriana de Candeias** por ser minha rede de apoio espiritual, casa de amor e comunhão e por ter alimentado as minhas forças. Em vocês tenho encontrado amizade, respeito, exemplo, amparo e amor.

À **Petrus, Silvana, Georgia e Juliana** pela escuta atenta, pelo acolhimento das minhas emoções e pelo cuidado da minha saúde mental.

Ao meu **orientador, Hugo** Monteiro Ferreira, que cuidou do meu desenvolvimento intelectual, que trouxe conhecimentos não apenas para a pesquisa, mas também para minha formação humana. Obrigada pela leveza e pelo acolhimento diante das mudanças e das dificuldades nessa trajetória. Por ter confiado em mim e

por sonhar comigo uma saúde mental para nossas crianças na Educação Infantil. Minha profunda gratidão.

Às docentes que participaram desse estudo, que acolheram a nossa proposta e que com compromisso e carinho participaram dessa pesquisa. Meu reconhecimento, respeito e imensa gratidão.

A minha antiga chefe **Andréia** Matos e o meu atual chefe **Ateniense** Alves que me apoiaram e deram suporte no IFPE em todos os momentos que foram solicitados e que me presentearam com a sua amizade. Meu muito obrigada.

À **professora Cibelle** por todo cuidado e empatia, pela torcida e pelos olhos amorosos. Pela fé que sempre mostrou ter em mim e por todas as palavras de incentivo. Ao **professor Wagner** e a **Márcia** por terem oferecido suporte, disposição e tranquilidade no atendimento das solicitações burocráticas no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Culturas e Identidades da UFRPE / FUNDAJ.

Ao **Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude GETIJ – UFRPE** que tem sido uma rede de apoio não apenas intelectual, mas também de fraternidade. Obrigada pela escuta e pelas contribuições na etapa da qualificação.

À **Luiza Borges**, minha amiga, que me ajudou na divulgação da pesquisa junto às professoras da educação infantil no interior do estado de PE. Sou eternamente grata pela sua contribuição. Ela foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos e às minhas amigas a quem não irei nomear, pois tenho medo de esquecer alguém, mas que sabem que participaram dessa caminhada. Amigos que fiz ao longo da minha vida, no ônibus, na escola, nos grupos de pesquisa e estudo, na graduação, no mestrado, no IFPE.... Que ofereceram amparo, incentivo, fé e esperança. Que muitas vezes me ajudaram com uma palavra de carinho ou a trazer soluções para dificuldades na realização da pesquisa. Vocês foram pessoas enviadas por Deus para mim.

A todos e todas que acenderam uma chama de cuidado e bondade no meu caminho e que estiveram comigo nessa jornada.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa trata da educação das emoções a partir de um paradigma contemporâneo de desenvolvimento socioemocional, a transdisciplinaridade, onde o ser humano é percebido de forma integral, indissociável, não apenas biológico, mas em uma teia dinâmica, histórica e relacional. O conceito de educação socioemocional e das práticas a ele relacionadas surge, neste estudo, das áreas da educação, psicologia, neurociência, sociologia, filosofia e a partir de pesquisas que estabelecem a interlocução com a formação integral humana. Com base na perspectiva transdisciplinar da educação das emoções, temos como objetivo geral compreender como se dá a prática da educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil em uma perspectiva transdisciplinar. Mais especificamente, buscamos: 1) Identificar as práticas docentes concebidas para a educação das emoções, considerando a abordagem transdisciplinar, para a educação infantil; 2) problematizar as práticas docentes retratadas pelas professoras; 3) Analisar se a prática docente no que diz respeito à educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da educação infantil se identifica com as orientações da Base Nacional Comum (BNCC). Para tanto, utilizou-se o método de entrevista semiestruturada, em uma pesquisa qualitativa de cunho transdisciplinar com professoras da Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos em instituições públicas do estado de Pernambuco. Os resultados apontaram que o diálogo entre educação socioemocional e a transdisciplinaridade favorecem a constituição de bases pedagógicas para a compreensão dos processos de aprendizagem socioemocional e do desenvolvimento de estratégias socioemocionais. Defendemos que investigar a educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar pode favorecer a compreensão dos processos que acontecem em sala de aula que são de natureza complexa, multidimensional, multideterminada e que não envolve apenas a relação professor-aluno, mas também as relações com a escola e a família.

Palavras-chave: Docência, Educação Infantil, educação socioemocional, transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research deals with the education of emotions from a contemporary paradigm of socioemotional development, the transdisciplinarity where the human being is perceived in an integral, inseparable, not only biological way, but in a dynamic, historical and relational web. The concept of socio-emotional education and related practices arises, in this study, from the areas of education, psychology, neuroscience, sociology, philosophy and from research that establishes the dialogue with integral human formation. Based on the transdisciplinary perspective of emotion education, we have as general objective to understand how the practice of socio-emotional education of children aged 4 and 5 years of early childhood education takes place in a transdisciplinary perspective. More specifically, we seek to: 1) Identify the teaching practices designed for the education of emotions, considering the transdisciplinary approach, for early childhood education; 2) to problematize the teaching practices portrayed by the teachers; 3) To analyze whether the teaching practice with regard to the socio-emotional education of children aged 4 and 5 years of early childhood education is identified with the guidelines of the Common National Base (BNCC). For this purpose, the semi-structured interview method was used in a qualitative transdisciplinary research with teachers of Early Childhood Education of children aged 4 and 5 years in public institutions in the state of Pernambuco. The results showed that the dialogue between socio-emotional education and transdisciplinarity favor the constitution of pedagogical bases for understanding the socio-emotional learning processes and the development of socio-emotional strategies. We argue that investigating socio-emotional education in a transdisciplinary approach can favor the understanding of the processes that take place in the classroom that are complex, multidimensional, multidetermined in nature and that involve not only the teacher-student relationship, but also the relationships with the school and the family.

Keywords: Teaching, early childhood education, socio-emotional education, transdisciplinarity.

SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	iii
Resumo	
Abstract	
Sumário	
Lista de Figuras	
Lista de Tabelas	
Lista de Siglas	
INTRODUÇÃO	15
1.1 Memorial	15
1.2 Apresentação.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
2.1 As emoções submissas às razões: uma visão disciplinar.....	28
2.1.1 A disciplinaridade como paradigma dominante	29
2.1.2 O lugar disciplinar para as emoções.....	37
2.1.3 A Pedagogia da Razão	44
3. A TRANSDISCIPLINARIDADE E AS EMOÇÕES: A QUESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	53
3.1 A transdisciplinaridade.....	53
3.1.1 A complexidade.....	57
3.1.2 Os níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído	62
3.2 A Docência Transdisciplinar	70

3.2.1 A Educação Infantil: algumas reflexões	78
3.2.2 A criança de 4 anos a 5 anos	87
3.3 A educação socioemocional na Educação Infantil: uma educação da experiência	101
3.4 Alguns estudos sobre educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar realizados por brasileiros	117
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	121
4.1 O percurso empírico da pesquisa	121
4.2 O ponto de partida para a investigação com docentes da Educação Infantil. ...	122
4.3 Problema de Pesquisa e Hipóteses	124
4.4 Método e Abordagem	124
4.5 Técnicas de construção de dados	126
4.6 <i>Locus</i> e Sujeitos da Pesquisa	127
4.6.1 <i>Locus</i>	127
4.6.2 Sujeitos da Pesquisa.....	128
4.7 Etapas da Pesquisa	129
4.8 Análise dos dados	130
4.9 Aspectos éticos da pesquisa	131
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	133
5.1 A Educação Socioemocional na Educação Infantil: as práticas docentes	133
5.1.1 Uma visão sobre as entrevistas	133
5.2 Avaliação dos Resultados.....	144
5.2.1 Descrição geral das atividades de educação socioemocional e a sua relação com a BNCC.	145
5.2.2 Descrição das atividades de educação socioemocional na Educação Infantil e a sua relação com a transdisciplinaridade	149
5.2.3 Percepção das professoras sobre a formação docente, rede de ensino e a	

educação socioemocional.....	184
CONCLUSÃO.....	187
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXOS	206
APÊNDICES.....	208

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os Níveis de realidade, Objeto transdisciplinar, o Sujeito transdisciplinar e o termo de Interação.p. 64

Figura 2: Representação da lógica do Terceiro incluído.p. 67

Figura 3: Representação do Processo Pedagógico Transdisciplinar.....p. 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Diferenças entre o paradigma disciplinar moderno e do paradigma emergente transdisciplinarp. 76

LISTA DE SIGLAS

ASEC - Associação pela Saúde Emocional de Crianças

BDTD Biblioteca de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIRET - Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 - Corona Virus Disease 2019 (Doença do Coronavírus 2019)

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

GETIJ - Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIV - Laboratório Inteligência de Vida

MEC - Ministério da Educação

NP - Nível de Percepção

NR - Nível de Realidade

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde

OT - Objeto Transdisciplinar

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

ST - Sujeito Transdisciplinar

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

1.1 Memorial

Às vezes você escolhe, às vezes você se sente escolhida. É assim que eu me sinto quando olho para meu ingresso em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco em 2018. Escolhi a Pedagogia por acreditar ser uma formação que me daria amplitude e que me permitiria vários caminhos quando tivesse que escolher onde iria atuar. Sinto que Deus já tinha traçado essa experiência e foi uma das melhores coisas que Ele poderia ter feito por mim.

Em 2011, com um ano e meio de curso, comecei a trabalhar com a Educação Infantil. Eu queria ser professora alfabetizadora, nunca imaginei que iria dar aulas para crianças na primeira infância. Lembro de pedir estágio na área em uma escola particular, mas a diretora, assim que me viu, me ofereceu uma turma de Educação Infantil. A Educação Infantil foi o meu encontro, foi ali que eu entendi a minha missão com a educação e as crianças pequenas.

Foi na Educação Infantil que eu tive ricas experiências com a pluralidade, com a diversidade: com as semelhanças e as diferenças. Foi nesse período que eu tive a oportunidade de conhecer o método Montessori que me fez aprender a dar autonomia, liberdade, o aprender fazendo, experimentando, utilizando materiais concretos para ir aumentando o nível de abstração conforme o ritmo das crianças.

Eu queria estudar sobre a leitura na Educação Infantil e foi daí que começou o meu fazer pesquisadora com a professora Ana Carolina Perrusi Brandão na Universidade Federal de Pernambuco. Buscando por bases teóricas, em 2013, comecei uma disciplina eletiva, com a professora, intitulada “Leitura na escola e na biblioteca”.

Durante o percurso desta disciplina, despertou-me as seguintes questões: as crianças, ainda na primeira infância, se interessam pela escrita? Como ensinar crianças pequenas a ler e escrever na Educação Infantil? Após a imersão na leitura, descobri que a Pedagogia Waldorf se apresenta na contramão de uma Educação Infantil que precisa alfabetizar com tarefas que pouco fazem sentido para as crianças. Essa pedagogia privilegia, sobretudo, outras experiências em seu currículo:

sociabilidade, o brincar livre, a expressão artística, a coordenação motora ampla, o faz de conta, o teatro.

Esse contato me fez repensar a minha trajetória escolar, a Educação Infantil tradicional e pensar em novas intervenções de superação. As escolas tradicionais têm, aparentemente, negado as subjetividades das nossas crianças. Essa pesquisa deixou em mim a questão que tenho acompanhado até hoje: O que posso fazer diferente para as crianças pequenas?

Pensar nessa trajetória me fez ter orgulho e amorosidade do meu passado e uma educação, em partes tradicionais, e enxergar as dores com menos peso. Fez perceber que a minha biografia e a teoria acumulada constituíram para a pesquisadora que sou. Contribuí para o meu olhar, meu ponto de partida. Eu não lembro de como aprendi a ler, como foi esse processo cognitivo, mas lembro de todas as experiências positivas e negativas que a escola me proporcionou. Foram as questões afetivas que ficaram latentes em mim.

Em 2015 participei como membro do Grupo de Estudos Vivências de Inclusão na Educação que tinha como foco desenvolver pesquisas sobre estratégias de inclusão na educação básica. Trabalhei também como bolsista de extensão no país nível ATP-A do CNPQ no Projeto Lonji que tinha como principal objetivo a acessibilidade comunicacional de alunos surdos, do ensino médio e da saúde, profissionais da educação saúde através de plataforma tecnológica: um glossário virtual de anatomia e fisionomia humana em Libras.

Além disso, com o Projeto Lonji nos anos de 2016 a 2018 foi possível desenvolver também pesquisa e formação continuada para a formação de professores bilíngues para a educação básica, nas cidades circunvizinhas ao IFPE campus Pesqueira.

Também em 2018, comecei a frequentar o Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude GETIJ - UFRPE que é formado por pesquisadores (alunos e professores) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Através do grupo, são realizadas várias pesquisas, fundamentadas na abordagem transdisciplinar, a respeito do sofrimento psíquico de crianças, adolescentes e jovens.

Esta pesquisa começou a ser desenhada a partir das minhas inquietações

sobre a saúde mental dos adolescentes do IFPE, mais precisamente, durante a minha experiência como coordenadora da DAE no *campus* Jaboatão do IFPE e como membro da equipe multidisciplinar. O IFPE tem me permitido participar de trabalhos junto a questões como *bullying*, inclusão, programas de permanência e combate à evasão, acompanhamento pedagógico etc. Nesse período, eu era, constantemente, procurada por adolescentes em situação de sofrimento e me angustiava perceber como nosso trabalho, apesar de importante, ainda era muito pontual.

Essa nova realidade profissional me inquietava a procurar pelo diálogo interdisciplinar entre a pedagogia e a psicologia e foi através das buscas por estes estudos que eu conheci o GETIJ. O grupo de estudos me oportunizou não apenas me aproximar desse diálogo interdisciplinar, mas também a perceber o adoecimento mental dos estudantes (*bullying*, automutilação, suicídio, massacres nas escolas, etc.) em sua complexidade e multidimensionalidade. Foi no grupo que eu percebi a emergência de estudarmos a respeito da promoção da saúde e da cultura de paz nas escolas em uma abordagem transdisciplinar.

Falar sobre saúde mental já era inadiável a partir da minha trajetória profissional, mas se tornou uma parte indispensável de quem eu sou, uma vez que, eu precisei cuidar pessoalmente da minha. Nos anos de 2018 e 2019 eu passei por um momento muito doloroso que afetaram as minhas emoções, o meu bem-estar inter e intrapessoal. Esse momento de olhar para minha dimensão emocional foi importante para meu autoconhecimento, o cuidado da minha mente: aprender a como cuidar de mim e reavaliar a forma de estar no mundo. Sem dúvida alguma, a trajetória pessoal aflorou a vontade de falar sobre educar as emoções ainda na escola, antes mesmo delas adoecerem e precisarem de uma intervenção médica ou medicamentosa.

Até passar pelo adoecimento das emoções eu tinha pouco conhecimento sobre uma parte importante de quem eu sou e de como as minhas emoções me atravessam, como tudo está conectado e que elas precisam ser cuidadas diariamente. Contribuiu para refletir também em como fui uma criança que não teve educação socioemocional na escola. Não me lembro de qualquer atividade voltada para o desenvolvimento delas e como descobri tardiamente a necessidade de cuidá-las. Porquê é necessário então escrever como essas experiências me atravessam e me motivam a pesquisar sobre

educação socioemocional? Porque, como diz Leontiev (1978) a tomada de consciência é uma atividade, ela é também um objeto, uma ação.

Percebi nesse processo que muitos dos estudantes que eu conversava diariamente no meu trabalho também não tinham oportunidades de dialogarem sobre a temática e que pouco era feito em sala de aula, pois a lógica é focada para a formação cognitiva-intelectual. Essa análise me fez perceber como é urgente discutir a questão da promoção da saúde mental na escola.

Inicialmente, pensei em pesquisar o fenômeno da saúde emocional no meu local de trabalho - educar as emoções dos adolescentes e jovens do IFPE - e contribuir com o estudo e uma intervenção educativa na realidade da qual também estava inserida como servidora. No entanto, apesar de estar no contexto de adolescentes, jovens e adultos, ainda estava muito forte em mim a minha trajetória profissional como docente e pesquisadora da Educação Infantil, e por isso, decidi que os estudos do mestrado continuariam na Educação Infantil dando sequência, em parte, do que foi iniciado no trabalho de conclusão de curso na minha graduação em pedagogia.

Isto posto, defendo que a educação das emoções pode fazer a diferença quando tratada ainda na Educação Infantil ajudando as crianças a se conhecerem, a desenvolverem estratégias socioemocionais, rompendo com a lógica de cuidar das emoções apenas quando elas estão adoecidas. A posição que defendo neste projeto é de que educar para a humanização, desde a tenra idade, é incluir a educação das emoções como condição sine qua non e nesse sentido romper com a lógica moderna de que estamos todos inseridos — crianças, jovens, adultos, idosos — de que a emoção é algo inferior à razão. Que a imaginação, a criatividade e a intuição não são mensuráveis e por isso não científicas e nem objeto de estudo das universidades nem dos planejamentos escolares.

Sendo assim, escolhi estudar a educação socioemocional na primeira etapa da educação básica obrigatória: a pré-escola, pois compete à escola abraçar a dimensão emocional dos seres humanos e juntos desenvolverem estratégias de bem-estar consigo, com o outro e com o mundo.

Minha trajetória como pedagoga está pautada pela crescente e contínua busca por uma educação democrática, acolhedora e afetuosa. Que olhe os alunos não como produtos, mas como seres dotados de conhecimento, que aprendem e ensinam. É

para todos eles o retorno que penso em retribuir o meu interesse em me aperfeiçoar e adquirir o título de mestre.

1.2 Apresentação

A contemporaneidade coloca diante de nós desafios que precisam ser enfrentados, e, sem dúvida, uma das grandes questões que precisamos encarar com compromisso e seriedade: são as emoções. A história das emoções nos adverte que as emoções humanas foram negligenciadas ao longo do projeto civilizatório ocidental capitalista, uma vez que este escolheu um modelo de sociedade que tentou aprisionar as emoções em um lugar secreto, colocando-a em antagonismo e inferioridade à razão.

No entanto, há muito tempo essa questão tem se colocado como uma tempestade da qual não podemos mais fugir, estamos todos diante de uma força que não pode ser sufocada, mas antes de tudo entendida e que deve nos impulsionar a repensar nosso modo de viver. As emoções, embora aparentemente silenciadas, sempre gritaram por espaço e voz, lugar e posição de fala. Nem sempre o grito é ouvido de forma pacífica e nem sempre o próprio grito é pacífico. Por vezes, esse aludido grito vem tomado por dor e sofrimento.

Em 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) relatou que, no mundo, 800.000 pessoas cometem suicídio por ano. Dessas 800.000 pessoas, a maioria são adolescentes e jovens. Ou seja, adolescentes e jovens, a partir de sofrimento emocional, atentam e ceifam a própria vida. Estudos recentes apontam que, para além dos adolescentes e dos jovens, é possível afirmarmos que crianças, atravessando patologias mentais, sofrimento emocionais, também atentam contra as suas vidas e, por vezes, conseguem ceifá-las.

A negligência das emoções, a inferiorização dos sentimentos, a desvalorização das subjetividades, o imperialismo do racional e do técnico, em detrimento do que é afetual, segundo Ferreira (2022), têm relação com o sofrimento psíquico de crianças, jovens e adolescentes. A maneira como o projeto civilizatório ocidental apresentou propostas estruturais para a sociedade antiga, moderna e contemporânea, muito possivelmente, desencadeou o cenário de adoecimento mental vivenciado nos dias

atuais.

Nesse sentido, nosso estudo também se propõe a discutir a relação do adoecimento mental com o desprezo dado às emoções pelo referido projeto civilizatório, uma vez que foi legitimado o modelo hermenêutico-racionalista como única forma de explicar o mundo e o objetivismo como única ferramenta de valor e capaz de estabelecer o que é real, o que é verdadeiro, o que é legítimo. É aquilo que Ferreira (2021) nomina como “disciplinar” em oposição ao que é inter e ao que é transdisciplinar.

Neste trabalho, fundamentamo-nos em estudos contemporâneos os quais questionam as epistemologias e as metodologias racionalistas como também as incoerências hermenêutico-racionalistas que priorizam a razão humana em detrimento de outras dimensões constituintes do ser humano. Os estudos da abordagem transdisciplinar nos ajudam a refletir sobre essa nossa crítica, pois a partir do olhar da trans, é possível reconhecer como essenciais todas as dimensões (elementos) humanas: não só a cognição, mas também as emoções, a intuição, a experiência, a imaginação, mostrando que o binarismo entre razão e emoção não dão conta do ser, sentir e do explicar o mundo considerando as diversidades de todas as ordens existentes no mundo.

A abordagem transdisciplinar que aparece, em muitas situações, como paradigma emergente, põe em xeque o paradigma disciplinar que tem sido o paradigma dominante na nossa educação escolar brasileira. Infelizmente a disciplinaridade tem exaltado a razão em detrimento das demais dimensões humanas. Acreditamos que a transdisciplinaridade entende que os seres humanos não são apenas a cognição-intelectualidade e, por isso, sua educação deve ser integral respeitando a complexidade humana e a teia do conhecimento.

Encontramos na abordagem transdisciplinar sobre as ciências uma compreensão complexa e global sobre o que é ser humano e o seu desenvolvimento. A psicologia, neurociência, sociologia, pedagogia, ecologia, não são vistas isoladamente, nem hierarquizadas nessa pesquisa, mas dentro da teia da complexidade, ajudando-nos a entender o desenvolvimento humano numa perspectiva integral e sua formação humana.

Nossa pesquisa coloca um holofote sobre uma das dimensões humanas: a

emocional e a sua intrínseca relação com a educação. Compreendemos que a educação contribui para a formação humana e a aprendizagem e esta deve se preocupar não apenas com a dimensão cognitiva dos estudantes e o desenvolvimento de talentos e inserção no mercado de trabalho, mas com todas as dimensões desse ser integral. Nosso interesse aqui é compreender como as emoções podem ser educadas na escola ainda na Educação Infantil sob uma abordagem transdisciplinar. Iremos discutir como a educação socioemocional, em uma perspectiva transdisciplinar, implica um processo que contribui para a reflexão e a efetivação de um desenvolvimento integral do ser humano onde emoção e razão são compreendidas como uma teia indissociável. Além disso, acreditamos que desenvolver a integralidade humana, ainda na primeira infância, apresenta-se como uma demanda urgente nos dias contemporâneos.

Nossas escolhas teórico-metodológicas estão filiadas sobretudo a uma visão integral do ser humano e que não pode ser explicado por uma disciplina ou por um único viés. Acreditamos sobremaneira que a educação deve garantir práticas que valorizem os afetos, a pluralidade e a diversidade, através da dialogicidade, amorosidade, cuidado, autoconhecimento e da convivência (MORIN, 2000; FERREIRA, 2022). Que seja multidimensional, multirreferencial e que tenha em suas bases a amorosidade e a dialogicidade. Uma vez que a função da educação é antes de tudo contribuir para desenvolvimento integral, permitindo construir humanidade em cada indivíduo (SAVIANI, 2003).

O desenvolvimento socioemocional é um processo contínuo, mas que deve ser iniciado ainda na tenra idade, dentro e fora da escola, pois não só trará possibilidades de enfrentamento dos desafios futuros com mais responsabilidade e segurança, mas também contribuirá para que as crianças compreendam suas emoções, seus sentimentos e conseqüentemente tenham relacionamentos mais prazerosos consigo, com o outro e com o mundo.

Além disso, todos os dias, os seres humanos têm oportunidades de lidar com situações difíceis, no entanto, não quer dizer que saibam lidar com elas. Faz-se necessário educar as emoções, ensinar as crianças pequenas a como lidar com os próprios sentimentos e frustrações sem recorrer às violências físicas e/ou psicológicas. E, ainda mais do que isso, é importante que as crianças lidem com as

diferenças com empatia e respeito sem que tentem excluir ou ferir o próximo. Exercendo o cuidado: consigo, com o outro e com o planeta em que vivemos.

Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) afirmam que o desenvolvimento humano é delineado por inúmeras possibilidades vinculadas ao tempo, ao contexto e ao processo. Quando optamos pela perspectiva transdisciplinar da educação das emoções, assumimos que o desenvolvimento socioemocional não é um processo independente, fragmentado, isolado, apenas biológico. O desenvolvimento é integral, porque os indivíduos não são divisíveis, o ser humano é transdisciplinar em sua própria essência (FERREIRA, 2016).

Esta pesquisa nasce em um momento político do Brasil em que a violência sistemática entre os pares, o *bullying*, por mais que já existam marcos legais para o seu enfrentamento, ainda é visto por muitos como coitadismo e por vezes é invisibilizado. Em nossa sociedade, a ideia maniqueísta de que somos bons ou maus ainda permeia o imaginário. Acredita-se que algumas pessoas são incapazes de cometer atos violentos. No entanto, acreditamos que todos são capazes de machucar a si e ao outro, e sobre isso se faz necessário educar as emoções, pois, sem ela, a sociedade se torna suscetível ao adoecimento e ao sofrimento com a frequência de psicopatologias e comportamentos perigosos, colocando em risco tanto a própria saúde, quanto o bem-estar coletivo.

Em primeiro lugar, queremos com esta pesquisa, contribuir para a área dos estudos da educação socioemocional e da transdisciplinaridade refletindo sobre uma proposta de educação socioemocional enquanto direito sine qua non de um desenvolvimento integral da criança pequena.

Nosso interesse foi, principalmente, descobrir o que tem sido realizado em salas de aulas públicas e gratuitas no que se refere à educação das emoções em uma perspectiva transdisciplinar, em especial, na Educação Infantil. Torna-se necessário o estudo, a compreensão e a divulgação das ações uma vez que a construção e o estudo científico sistematizado podem não apenas contribuir nos debates e nas transformações locais, mas também na criação de diversas políticas públicas para a Educação Infantil.

Outrossim, temos a expectativa de favorecer a troca de experiências e um debate mais horizontal não só quanto aos sujeitos da pesquisa, mas também daqueles

que terão acesso à informação. Ajudar escolas, professores, pais, comunidade e pesquisadores a vislumbrar caminhos para a educação das emoções em uma perspectiva metodológica e epistêmica da transdisciplinaridade, pois através dessa abordagem, é possível entender que o ser humano é um ser plural e que seu desenvolvimento completo não perpassa apenas pela cognição, mas também as dimensões: afetiva, social, geográfica, linguística, histórica, cultural, espiritual e artística.

O desenvolvimento deste estudo justifica-se pela grande relevância do tema, visto que leis e orientações para a educação já foram criadas no sentido de que o bem-estar social e individual seja garantido. Foi alterada em 2018, a lei de nº 13.663 que modificou o art. 12 da Lei nº 9.394 (LDB), para incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Em seu art. 26, a LDB também inclui os conteúdos relativos aos direitos humanos tendo como base a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Nesse sentido, a lei nº 13.257 de 8 de março de 2016 (Marco da Primeira Infância) também reforça os direitos da primeira infância, crianças de 0 a 6 anos, sua proteção, educação integral e a educação infantil como política prioritária. Percebemos também a urgência desta pesquisa através de outra lei que visa o bem-estar social: a lei antibullying, criada em 2015 a lei nº 13.185/2015 considera:

Intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (Brasil, 2015, Lei 13.185)

Além da definição, a lei prevê, também, em seu art. 4, inciso VII que seja promovida a cidadania, a prática da empatia e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua. Promover a saúde emocional é, sem dúvida, uma emergência.

Contudo, questões relacionadas à convivência e a conceitos éticos na educação escolar já estavam relacionadas nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), mas não tinha a força da obrigatoriedade, eram apenas norteadoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)¹ prevê em seu texto que competências socioemocionais sejam desenvolvidas ao longo das etapas da educação básica de forma obrigatória em todas as escolas do país. Destacamos três delas; as de número 8, 9 e 10 que versam o seguinte texto:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018)

Uma vez que a BNCC (2018) já prevê o trabalho da educação socioemocional já na Educação Infantil e que fosse iniciada ainda em 2020, apontamos a indispensabilidade de que as elaborações de propostas de educação socioemocional estejam baseadas no rigor científico, clareza na metodologia, e que esteja passível de análises e avaliações para que contribua de forma significativa com o campo do saber e promoção da saúde mental.

Diante do exposto, percebemos a urgência de pensarmos um novo modelo de educação e de sociedade que privilegie a educação das emoções, e levarmos

¹ A BNCC, documento normativo, foi elaborada pelo MEC e disponibilizada pela primeira vez em 2015. O documento ficou disponível para análise das escolas de todo o país. No entanto, apesar do MEC afirmar que foi recebido mais de 12 mil colaborações, não se sabe detalhadamente como essas contribuições refletiram-se no documento homologado em 2018. A BNCC foi aprovada com 20 votos, mas com três votos contrários das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar. Elas relataram que o documento foi pouco discutido, aprovado apressadamente e com pouca transparência.

questões como solidariedade, empatia, bem-estar, para o currículo e a práxis. É necessário pesquisas e projetos que visem à saúde socioemocional dos nossos estudantes e a educação socioemocional em uma perspectiva transdisciplinar é uma das saídas que acreditamos que irão contribuir para melhorar a convivência e o deslocamento de uma postura hostil para uma atitude solidária, de mais empatia e responsabilidade consigo e com o outro.

Diante do exposto, nosso problema de pesquisa é compreender como a prática docente, em uma abordagem transdisciplinar, promove a educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil?

Sendo assim, o nosso objeto de estudo está focado na prática docente no que tange à educação socioemocional, em uma perspectiva transdisciplinar, para crianças na Educação Infantil. Nesta perspectiva, para respondermos ao problema da pesquisa temos como objetivo geral: compreender como se dá a prática da educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil em uma perspectiva transdisciplinar

No sentido de atingir o objetivo principal, desenhamos três objetivos específicos: 1) identificar as práticas docentes concebidas para a educação das emoções, considerando a abordagem transdisciplinar, para a educação infantil; 2) problematizar as práticas docentes retratadas pelas professoras; 3) analisar se a prática docente no que diz respeito à educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da educação infantil se identifica com as orientações da Base Nacional Comum (BNCC).

Para tal, foram realizadas entrevistas com quatro professoras a fim de observar práticas transdisciplinares nas experiências da educação infantil. Em seguida, foi realizada uma análise das atividades relacionadas com vistas a identificar se elas continham elementos transdisciplinares descritos na BNCC na educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos.

A abordagem escolhida para a nossa pesquisa foi a qualitativa e a entrevista semiestruturada uma das técnicas de construção dos dados. Essa metodologia de trabalho permitiu o diálogo, elemento fundamental para a abordagem transdisciplinar e nossa aproximação com o nosso objeto de estudo. Entendemos que o diálogo aqui é o terceiro incluído que permite a compreensão dos diferentes níveis de realidade e

o deslocamento entre eles.

Este trabalho está apresentado em cinco capítulos. No capítulo 1 “As emoções submissas à razão”, serão evidenciados a teoria do paradigma disciplinar e seus desdobramentos para uma visão excludente do mundo e a valorização da razão em detrimento das emoções. Discutiremos os desdobramentos desse paradigma na educação em uma Pedagogia da Razão e a docência disciplinar

No capítulo 2 “As emoções, a transdisciplinaridade e a Educação Infantil”, apresentaremos a teoria da transdisciplinaridade e como as emoções são postas como tema fundamental a ser tratado na escola desde a Educação Infantil. Discutiremos também a relação da educação socioemocional com a experiência relacional e como o lúdico é o terceiro concluído capaz de permitir que a criança “desloque-se” entre, através e além das disciplinas, unindo conhecimentos e compreendendo o mundo. Abordaremos a infância enquanto categoria estrutural, o que os teóricos têm destacado sobre a criança de 4 e 5 anos e os marcos legais da Educação Infantil. Por fim, trataremos nesse capítulo da potencialidade da educação/docência em uma abordagem transdisciplinar para educar a criança pequena.

No capítulo 3 “Considerações teórico-metodológicas: um olhar a luz do terceiro incluído”, buscaremos apresentar o nosso caminho metodológico desde a nossa escolha por uma abordagem qualitativa, passando pelo detalhamento da técnica de construção de dados a entrevista semiestruturada, o perfil das docentes que participaram da pesquisa, da técnica da análise de dados e dos aspectos éticos que foram adotados durante a pesquisa empírica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da entrevista de quatro docentes da educação de redes municipais do estado de Pernambuco. Investigamos as atividades desenvolvidas a respeito da educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar. Como dito anteriormente, nosso recorte sobre a educação socioemocional deu-se no campo da Educação Infantil, mais precisamente, na prática docente da educação das emoções de crianças de 4 e 5 anos.

No capítulo 4 “Análise e discussão dos resultados”, abordaremos a análise qualitativa da pesquisa empírica baseada nas entrevistas realizadas com as docentes. Destacamos que como uma vez que a transdisciplinaridade foi a abordagem escolhida

no nosso estudo, a emoção, os sentimentos, a arte, a intuição foram bases fundamentais para a investigação dessa pesquisa e o respeito às diferenças geográficas, sociais, de origem etc. contemplando a complexidade das diversas realidades que se apresentaram na pesquisa.

Por fim, no capítulo 5 “Considerações Finais”, concluiremos a nossa pesquisa com as reflexões dos aspectos gerais da pesquisa, as evidências suscitadas para o debate da educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As emoções submissas às razões: uma visão disciplinar

De acordo com Minayo (1996), do ponto de vista antropológico, o homo sapiens sempre se preocupou em conhecer a realidade, e nesse sentido as tribos primitivas buscavam (e buscam) nos mitos formas de explicar os fenômenos que envolvem a vida e a morte. As artes e a poesia, segundo a autora, continuam a desvendar lógicas distantes e fidedignas do inconsciente coletivo. As religiões e as filosofias foram e ainda são potentes instrumentos para dar significado à existência individual e coletiva. “Nesse universo de vários tipos de saberes, a ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva e não definitiva de conhecimentos” (MINAYO, 2016, p.9).

Contudo, há alguns séculos, o Ocidente fez uma escolha epistemológica que impactou com a ruptura em relação ao antigo olhar sobre o mundo e houve uma mudança na forma que explicamos as coisas, enxergávamos o conhecimento e fazíamos ciência. A lógica e a ciência passam a ser o único caminho validado para explicar os fenômenos e dar sentido às coisas. O mundo ocidental que até então estava baseado na filosofia Aristotélica mais qualitativa e subjetiva, e mais à frente pela escolástica na idade média, busca no Renascimento e na Revolução Científica uma nova fonte filosófica para explicar a realidade: o racionalismo.

É a escolha pela razão como a maior qualidade humana e o rebaixamento das subjetividades a algo turvo, duvidoso e primitivo. Os sentidos, a imaginação, a sensibilidade e as artes saem do centro do palco das ciências e entram agora a matemática e a física como grandes protagonistas do desenvolvimento científico e humano.

A teoria do racionalismo e de seu desdobramento na hegemonia do paradigma da disciplinaridade está baseada no trabalho de dois importantes teóricos da modernidade: matemático René Descartes (1596- 1650) e o físico Isaac Newton (1643- 1727). Enquanto Descartes desenvolve a teoria racionalista e o método cartesiano, Newton se apoia no conhecimento do matemático e desenvolve as bases da ciência moderna que tem como essência a experimentação através da

quantificação e objetificação como o caminho para desenvolver o conhecimento natural.

Foi a divisão de uma era para a passagem do que se conhece por Modernidade. O paradigma dominante agora passa ver o mundo pelo viés da razão e o método cartesiano o que afeta não apenas a educação e o currículo escolar, mas também tudo o que diz respeito aos seres humanos.

Nesse sentido, as emoções passam a ser vistas como algo inferior à racionalidade não apenas no que diz respeito à construção do conhecimento, mas também na forma de ser e estar no mundo. A razão é supervalorizada enquanto que as emoções são submetidas ao silenciamento e à invisibilização. Há um apelo no paradigma disciplinar para que as emoções sejam separadas das tomadas de decisão, da escola, do trabalho, pois as emoções estariam ligadas ao que é impulsivo, inconsequente, imaturo e a razão ao sinônimo de sabedoria, prudência e inteligência.

A principal preocupação da teoria disciplinar é a construção do conhecimento submetida apenas pelo raciocínio lógico e aferição matemática, bem como a neutralidade sobre o objeto a ser estudado. Há a divisão do conhecimento em disciplinas cada vez mais específicas com a justificativa de organização do conhecimento, aprofundamento e por essa divisão ser supostamente o caminho para dominar a verdade.

Em seguida, serão apresentadas algumas discussões sobre a disciplinaridade e as críticas dos autores contemporâneos a esse paradigma da modernidade.

2.1.1 A disciplinaridade como paradigma dominante

A disciplinaridade não se trata apenas da divisão do conhecimento em disciplinas, na realidade esse é apenas um dos desdobramentos dos postulados desse paradigma. Ela é uma profunda mudança da visão de mundo: da subjetividade e integração dos sentidos para uma concepção objetiva, racionalista e binária.

A literatura contemporânea tem mostrado que a disciplinaridade valoriza o aspecto biológico em detrimento a outros aspectos humanos como a imaginação, a intuição e as emoções. Essas características foram colocadas como inferiores à razão/cognição baseadas em uma concepção de conhecer para dominar. Essa

tentativa de subjugação não apenas tentou capturar o objeto do conhecimento, mas também os outros seres humanos e a natureza (FERREIRA, 2016; GELAMO, 2007; HALL, 1997; MAFFESOLI, 1998; MORIN, 2000; NICOLESCU, 2002, SANTOS 2007)

A disciplinaridade numa concepção de divisão do conhecimento em disciplinas inicia-se ainda na Antiguidade, com Aristóteles, quando o filósofo divide as atividades humanas em ciências poéticas, ciências práticas e ciências teóricas (matemática, física e teologia). Já na Idade Média, as disciplinas aparecem em uma nova organização dos vários ramos do conhecimento. As artes liberais são divididas em dois blocos: o *quadrivium* (científico) que incluía a aritmética, astronomia, música e geometria; e o *trivium* (literário) que era composto pela gramática, lógica, dialética e retórica. (BOURGUIGNON, 1997)

Segundo Minayo (2016), entende-se hoje por disciplinas as construções intelectuais que se adotou uma área particular do conhecimento e que tem em seu corpo: teoria, métodos e limites próprios. Nesse sentido, a disciplina não apenas define o que se pensa, mas também como se pensa, o que se ensina e o que não diz respeito a ela. Para a autora, a disciplina é antes de mais nada uma afirmação sobre o que ela não é igual a outra.

A organização do conhecimento em disciplinas apesar de ter, de acordo com Bourguignon (1997), uma constituição histórica que precede a modernidade, foi através de Descartes e Newton que ela foi elaborada como conhecemos hoje, com uma suposta autonomia das áreas do conhecimento e a organização delas fragmentadas em disciplinas cada vez mais específicas em uma espécie de atomização.

A revolução científica fervilhava com os novos achados no século XVI e René Descartes se via diante de um imbróglio pois, pela ótica dele, a realidade era complexa e a escolástica apenas problematizava sem nunca encontrar respostas para essa complexidade criando uma discussão filosófica sem fim. Ele acreditava que deveria existir um conhecimento universal e simples, livre de ideologias, comum a todos os povos, sem estar ligado aos interesses e às explicações metafísicas ou religiosos, mas um conhecimento baseado na contestação de toda produção da tradição, “comprovado” matematicamente. (GELAMO, 2007; DESCARTES 2001)

Para Descartes (2001), o conhecimento só seria considerado ciência e um

conhecimento verdadeiro, caso ele passasse por algumas regras livres dos sentidos que poderiam enganar e nublar o conhecimento. Esse conjunto de regras foi organizado no que foi chamado por ele de método científico e postulado no livro *Discurso do Método* em 1637 que tinha como problema central: *como proceder para encontrar a verdade?* Posteriormente esse método foi não só utilizado como também validado pela ciência moderna.

Descartes em seu discurso valorizou a racionalidade afirmando que os seres humanos têm uma qualidade incomparável em vista dos outros seres que é a capacidade de pensar. “Acompanhando nisso a opinião geral dos filósofos, que afirmam não existir mais nem menos senão entre os acidentes, e não entre as formas ou naturezas dos indivíduos de uma mesma espécie.” (DESCARTES, 2001, p.6)

Sobre isso, Gelamo (2007) revela que, para Descartes, a racionalidade ou a razão não seria apenas uma virtude que distinguiria os humanos dos animais, mas seria, para ele, a única que separaria dos outros seres. O autor afirma que há uma exacerbação do que é cognitivo para Descartes, pois para o matemático além da razão ser a essência humana, ela seria a única característica capaz de levar os seres humanos à verdade. Para Descartes, os sentidos estariam descartados como possibilidade de alcançar o que é verdadeiro.

Isto posto, o método científico de Descartes (2001) consiste em quatro premissas que não se tratam apenas de postulações do método, mas também das condições em que o conhecimento verdadeiro deveria ser produzido. A primeira premissa é suspeitar; nenhum conhecimento deve ser aceito antes que passasse pelo exame do nosso pensamento, excluindo aqui as crenças, pré-julgamentos e pré-conceitos. Para Boaventura de Souza Santos (2007, p 24), o pensamento cartesiano de Descartes se contrapõe ao pensamento aristotélico que é qualitativo e subjetivo, pois “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata”.

A verdade para Descartes (2001) é auto evidente. A verdade, para este paradigma, é autoexplicativa, ela é isolada de qualquer natureza ideológica, ela por si só seria construída e ninguém precisaria organizá-la ou explicá-la. Ela é em si mesma, precede qualquer criação, ela é antes de qualquer coisa. Ela não tem desejos, não tem subjetividade, ela não é envolta em visões, por esta razão, é orientado que os

que buscam o conhecimento verdadeiro se distanciem dela, ou seja, quanto maior a distância entre o objeto e o sujeito, mais chances de não a macular.

A segunda premissa do método cartesiano trata do pensamento claro e distinto através da divisão das partes em quantas menores forem possíveis para melhor resolvê-las. Uma vez que seu pensamento está centrado em uma lógica matemática, Descartes defendia que seria impossível resolver algo complexo sem antes dividir as partes em quantas menores fossem necessárias. Dividir para resolver, pois uma vez que fossem divididas, as partes seriam tão simples que seriam facilmente solucionáveis. Nessa concepção, o pesquisador se aproxima da verdade, mas não consegue compreendê-la no todo, você compreende ou aproxima-se apenas de uma parte.

A disciplinaridade está ligada a visão simplificadora da ciência clássica e por consequência da construção e aprendizagem do conhecimento. Conhecer na disciplinaridade significa dividir. Quanto mais dividido o conhecimento for, imagina-se que será possível se aproximar da verdade. Sendo assim, através desta abordagem, os conteúdos estão organizados de forma seccionada sem a preocupação com a relação com o todo (FERREIRA, 2016; GELAMO, 2007; HALL, 1997; MAFFESOLI, 1998; MORIN, 2000; NICOLESCU, 2002, SANTOS 2007).

A disciplinaridade, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007), baseia o ato de conhecer em quantificar, pois se apoia em pilastras matemáticas. Traz todo o seu rigor científico através das medições desqualificando singularidades outras o objeto e priorizando as quantidades que possam ser enunciadas. “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2008, p. 28).

A terceira premissa do método científico diz respeito à ordenação do pensamento dos conhecimentos mais simples para os conhecimentos mais compostos. O método está baseado na redução da complexidade. Para este paradigma, “o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender totalmente” (SANTOS, 2007).

Comece das partes menores para as partes maiores essa era a ideia de Descartes. Doll Jr. (2005) afirma que a separatividade concedeu à ciência clássica suporte para a ideia de objetividade, contribuindo assim para uma concepção de neutralidade fundamental para o estudo do objeto pelos sujeitos. Quanto mais

universal e simples, mais acredita-se, aproxima-se da verdade.

A quarta e última premissa trata da testagem de todas as etapas e checagem para não omitir qualquer conhecimento. Só será ciência se testarem as três primeiras regras. O conhecimento só seria claro, distinto e verdadeiro uma vez que fossem checadas se todas as outras etapas foram respeitadas (GELAMO, 2007).

Por consequência, a física, através dos conceitos de Newton, se apoia no método cartesiano de Descartes e traz novos fundamentos sobre os estudos dos corpos que endossam o paradigma disciplinar: para o físico, um experimento poderia ser replicável em quaisquer circunstâncias. Como se fossemos capazes de criar tempo e locais absolutos para replicar e replicar os experimentos e que uma vez seguindo esses passos, o resultado seria o mesmo (NICOLESCU, 2008, p. 20,21).

Gomes (2006) revela que Newton não só adotou o método cartesiano como também construiu através de regras o mundo moderno e esse paradigma como verdade. O autor descreve os quatro axiomas de Newton, ou as “Regras para o Raciocínio em Filosofia”, são eles: 1) o princípio da simplicidade, 2) a lei de causa e efeito é universal, 3) o princípio da generalização e 4) o princípio da experimentação.

A natureza, conforme a primeira regra de Newton, é simples, pois ela não carregaria consigo nada supérfluo nem desnecessário. Já na segunda regra a ideia é que o fenômeno que acontece em um lugar, acontecerá igualmente em outro, é a ideia de que causa e efeito são universais. A terceira regra de Newton indica que as descobertas realizadas a partir da nossa experiência poderiam ser generalizadas em enunciados da ciência da natureza. A quarta regra estabelece um distanciamento da metafísica já que há como base o princípio de verificação e da fuga a especulação (GOMES, 2006).

Sobre a primeira e quarta regras de Newton, percebemos um alinhamento teórico com as orientações do método cartesiano, pois as duas se baseiam na visão simplificadora do conhecimento e a exclusão dos sentidos e conhecimentos da metafísica que para eles poderiam confundir a busca do conhecimento verdadeiro.

Para Gomes (2006), as regras de Newton não se resumem apenas à explicação do movimento dos corpos, mas também à visão do pensamento e da ciência, pois ele rejeita a subjetividade, o imaginário e a intuição como construção do conhecimento. O autor entende que Newton replica as ideias que tem a respeito de

quem é Deus para o conhecimento sobre a natureza (eterna e imutável) quando desenvolve os seus axiomas. Além disso, ele destaca que a tentativa de Newton de fugir da especulação é impossível, pois para haver a física clássica é necessário a metafísica: não dá para formular a física sem que tenha feito proposições inverificáveis do mundo real. Não seria possível, por exemplo, verificar a lei de conservação, pois a própria energia na natureza como algo constante é uma hipótese da teoria física e não uma certeza.

Nesse sentido, as descobertas das leis da natureza em Copérnico, Newton, Galileu e tantos outros da revolução científica não só deslocou a Terra do centro do universo para uma posição coadjuvante no sistema solar, mas também estabeleceu leis básicas para explicar o movimento dos corpos dando à física e à matemática uma posição de poder para a construção e difusão do conhecimento científico uma vez que todos os sujeitos pareciam estar submetidos às leis e às condições absolutas da mecânica clássica ratificada nos postulados do método cartesiano e newtoniano.

Segundo Nicolescu (2008), por essa lógica, por volta do século XVI e XVII, a ciência e a forma em que vivemos no mundo foram modificadas, houve uma tentativa de separação total entre o indivíduo conhecedor e a realidade tida como completamente independente. A objetividade estabelecida como critério supremo da verdade culminou na transformação do sujeito em objeto. O homem é objeto da exploração do próprio homem, objeto de explorações ideológicas que são ditas não subjetivas servindo à cientificidade, mas que não são neutras, mas antes servem a uma lógica dominadora, homens em objetos dissecados, manipulados.

Ferreira (2016) afirma que a realidade é estabelecida segundo a ciência clássica em um só nível, mais especificamente, no nível do objeto, ou da objetividade, um ponto de vista matemático. Nesse paradigma, o nível de realidade será considerado apenas em termos de tempo e espaço e autorizado uma vez que seja possível ser comprovado através da verificação matemática. A subjetivação da realidade é algo eliminado, mas somente a matematização da realidade é considerada.

A disciplinaridade, conforme Ferreira (2016), concebe o ser humano como um ser biológico tanto no desenvolvimento individual quanto no desenvolvimento coletivo. Para essa abordagem, as emoções não são uma temática emergente nem o foco da

atenção nem de dedicação, pois sua lógica redutora ou reducionista desconsideram “os aspectos sociais, históricos, culturais, linguísticos, geográficos” Ferreira (2016, p. 108)

Logo, para Morin (2000), o “*grande paradigma do ocidente*” ou o paradigma cartesiano postulado por Descartes, e, que foi imposto pela sociedade burguesa europeia a partir do século XVII, separa o objeto e o sujeito, tornando a existência de um a negação do outro e vice e versa. Passa cada qual a pertencer a uma esfera própria fazendo com que o universo seja dissociado de um extremo a outro em: “sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência.” (MORIN, 2000, p.26).

Ainda, com base neste último autor, este paradigma determina uma dupla visão do mundo, separando os objetos submetidos às observações dos sujeitos que questionam problemas de comunicação, existência, de destino e consciência. Um paradigma que revela e oculta, que ora elucida, ora cega, que não permite que sejam observadas todas as facetas entre a verdade e o erro.

Além de um conceito de verdade, e simplicidade, a ciência moderna também trazia em seu paradigma a ideia de progresso. A física clássica instaurou, aparentemente, uma visão de mundo tranquilizadora e otimista, onde a ciência com sua *continuidade* contribuiria para um mundo controlado e por suas paixões apaziguadas (GELAMO, 2007, p. 142).

Entretanto, essa ideia de continuidade diverge dos atuais estudos da física quântica, que discutiremos mais adiante, e que revela não só a imprevisibilidade do mundo, mas também que ele não se apresenta em um único nível de realidade. O caos e a incerteza também são a essência da natureza do conhecimento.

Morin (2000) ressalta que um paradigma ao mesmo tempo que elucida, pode levar a cegueira, esconder ou revelar. No seu cerne o paradigma apresenta duas faces na mesma moeda: a verdade e o erro. O erro não foi previsto por Descartes, esse foi apresentado como uma falha a ser retirada do caminho na caminhada pela busca do que é verdadeiro. Ele destaca as possibilidades de imperfeições e inverdades sendo partes do processo da humanidade, pois “as mentes se equivocam de si próprias e sobre si mesmas” (MORIN, 2000, p.33).

Além disso, Santos (2008) entende que há a falácia em pensar que o estudo da sociedade também seria submetido ao mesmo processo teórico-metodológico as quais foram submetidas às leis da natureza. A ideia de que tudo se repete da mesma forma, baseada na lei de causa e efeito de Newton, ganha cada vez mais força, acreditando-se que há estabilidade no mundo a partir da visão mecânica newtoniana onde acreditasse que o mundo é uma grande máquina cuja operação é capaz de ser prevista e regulada

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). Daí que o prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para a sociedade. (SANTOS, 2008. p. 31)

Disso posto, mesmo não sendo uma forma definitiva nem conclusiva de explicar o mundo, os conceitos de Descartes e a valorização da ciência nos moldes do método científico ainda são a forma hegemônica de construir a realidade (DOLL JR., 2005; FERREIRA, 2016; GELAMO, 2007; HALL, 1997; MAFFESOLI, 1998; MINAYO 1996; MORIN, 2000; NICOLESCU, 2002, SANTOS 2007).

E a que se deve esse sucesso paradigmático ou a adesão tão forte pela sociedade Ocidental? Minayo (2016) elenca pelo menos dois fatores históricos para explicar a hegemonia da ciência moderna sobre as outras formas de saber. A primeira delas, a capacidade da grande especialização do conhecimento para responder a questões técnicas e com isso o grande desenvolvimento da indústria, da microeletrônica, das comunicações, da biologia, e das áreas da informação.

Em segundo lugar, a autora indica o fato dos cientistas terem conseguido através desse método criar uma linguagem metódica e técnica que categorizou a compreensão do mundo, dos fenômenos, etc. Essa linguagem, aparentemente,

simples e universal utilizada entre os cientistas é controlada pelos protocolos de modo que seja coerente, supervisionada e avaliada na sua reprodução. E essa linguagem e conhecimentos científicos foram organizados sistematicamente em disciplinas.

Isto posto, vamos dialogar no próximo tópico, mais especificamente, sobre a dimensão emocional após a mudança paradigmática na modernidade.

2.1.2 O lugar disciplinar para as emoções.

As consequências dos postulados físicos não se restringiram apenas ao conceito material, mas também na forma de ver e interpretar o mundo. As consequências culturais e sociais do sucesso da física clássica perpassam também pelas emoções. Como afirma Boaventura de Souza Santos (2007), esse modelo científico não é só totalitário, mas também nega a racionalidade que existe em todas as formas de conhecimento: senso comum, as humanidades, e toda a construção humana que não foi pautada pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas do paradigma cartesiano.

Segundo Stuart Hall (1997), a história da filosofia esteve durante toda a modernidade alinhada com o sujeito cartesiano de Descartes (2001). A concepção desse sujeito aparece como um sujeito de identidade racional, pensante e consciente. A imagem identitária desse indivíduo “perfeito” perpassa na objetividade, um ser totalmente centrado, unificado e tendo como centro do seu eu a palavra de ordem “cogito, ergo sum”, “penso logo existo”.

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 1997, p.11)

Hall (1997) nos elucida como essa identidade do sujeito do Iluminismo de Descartes era uma concepção individualista do sujeito e sua identidade dando uma falsa ideia de que os indivíduos são autossuficientes e autônomos. Era desconsiderada além da subjetividade dos sujeitos, a crescente complexidade do

mundo moderno, bem como a sua relação com os outros.

Corbin (2020) afirma que esse foi um período de grande mudança uma vez que saímos dos transbordamentos das emoções para uma fase de contenção delas. Há no período da idade moderna a intrínseca relação da emoção com algo inferior e a raiva como algo patológico. O biólogo francês Jean-Baptiste Lamarck já vislumbrava o sentimento interior à finalidade de obter uma ação, mas acreditava que ela também era uma “função cognitiva reflexa, rebelde à vontade.” (1809, apud WALCH, 2020, p. 298). Essa cognição reflexa ao impulso denotada uma divisão entre razão e emoção, como se a segunda não estivesse conectada com a cognição, não passasse pela reflexão, fruto de arroubos, possivelmente, inconsequentes.

Delon (2020) denuncia que no século XVII a desvalorização das subjetividades era demasiada a ponto desse período ser considerado como a época de “valorização do tato” reduzindo todos os outros sentidos ao que se podia tocar. Segundo o autor, a *Encyclopédie* define esse sentido como “o mais grosseiro de todos os sentidos, sem deixar de ser ao mesmo tempo o mais abrangente, pelo fato de afetar um número de objetos maior que todos os outros juntos.” Foi um período de valorização do que se pode comprovar através do que era concreto.

Buffon (2007 apud DELON, 2020, p. 30) corroborou com esse pensamento ao falar sobre o primeiro homem da humanidade, exclusivamente natural, que afirma a sua autonomia a partir da separação de seu meio ambiente e dos sentidos em geral, exaltando o toque, o princípio de contato e a objetividade, podendo através dele exercer a verificação sobre os objetos exteriores.

É unicamente pelo tato que podemos adquirir conhecimentos completos e reais; esse sentido é que ratifica todos os outros sentidos, cujos efeitos não passariam de ilusões e limitar-se-iam a produzir erros em nossa mente, se o tato não nos ensinasse a exercer o nosso julgamento. (2007, p. 302 apud DELON, 2020, p. 30)

A modernidade foi um período também de grandes guerras e estas contribuíram sobremaneira para regular as emoções da humanidade. “As forças armadas e a guerra são laboratórios de regulação afetiva, escolas de autodomínio” (p.9). Foi um tempo que trouxe enorme insensibilidade diante dos sofrimentos alheios com o espetáculo e exaltação à violência. Uma era, segundo Corbin (2020), da

pedagogia do medo. A educação das emoções individuais e coletivas estavam baseadas a partir do medo, do ódio e pelo regozijo da morte do “inimigo”. A guilhotina e os massacres públicos ofereciam verdadeiros espetáculos a céu aberto e visavam buscar a aceitação do público e conseqüentemente o seu contentamento na violência.

O controle e a regulação das emoções também foram ao longo da história uma ferramenta política. Dominar as emoções de modo que pudessem arrefecê-las e conter a indignação e a raiva sobre as injustiças sociais. Mazeau (2020) nomeia o século das luzes como uma era insuportável onde os povos viviam a opressão, o desassossego, o medo e o terror. As emoções estavam adoecidas diante da tirania e das melhorias restritas à burguesia, enquanto que a grande população minguava com a pobreza e a opressão.

Em força contrária às emoções coletivas, surgem ações para despolitizar o povo e “controlar suas paixões”. (p.158) Cria-se o Diretório (1795-1799) na França a fim de refletir as emoções coletivas e criar discursos e ferramentas para ponderá-las. Circulou através dele, ideias para civilizar os costumes e associou-se às emoções na construção da radicalidade. Há a criação de uma nova ordem moral sobre a dimensão emocional e rejeita-se a raiva coletiva, configurando a cólera como uma emoção patológica com o objetivo de despolitizar os sentimentos de indignação. “[...] a nova moral republicana converte o “colérico” e o “furioso” na antítese do bom pai de família bem-comportado, consensual e tranquilo, visando reconstruir uma sociedade desagregada pelos desregramentos afetivos” (MAZEAU, 2020, p. 169).

Segundo Lyon-Caen (2020), ainda na modernidade, surge o romantismo instaurado pelas elites e com ele nasce a gramática das emoções. Houve nesse período um esforço afetivo e cognitivo na formulação do que estava sendo sentido e a materialização através da linguagem escrita, resultando numa aprendizagem coletiva sobre esse novo código. Conseqüentemente, o desejo de registrar as emoções íntimas e individuais dá origem aos diários íntimos.

Adultos e crianças utilizavam esse artefato como forma de expressar seus sentimentos. Lyon-Caen (2020) descreve os diários íntimos como um território de introspecção e observação de si e que em contrapartida carregava um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se configurava como um lugar seguro para se expressar, ele também era um espaço de controle e de vigilância onde as emoções expostas

poderiam ser observadas e enquadradas. “Constante dialética entre o desabafo e o controle, a sensibilidade e a frieza lúcida” (p. 251).

Nesse sentido, o autor relata que mesmo a família se caracterizando como um refúgio emocional, ela também era o local da contenção das emoções, obrigando os indivíduos a segregar os indícios dos seus sentimentos à solidão individual. O diário íntimo era conferido às crianças como um instrumento pedagógico, que passou a ser utilizado pelos pais como meio de controle moral das emoções, uma espécie de policiamento da escrita e das subjetividades que possibilitaria por parte dos pais e pedagogos, o controle e a correção de emoções tidas como fora do valor moral exemplar.

O estudo de Venayre (2020) também mostra como os seres humanos têm a necessidade de se emocionar e viver fortes emoções e como as emoções estão ligadas ao paradigma dominante e a sua cultura. Infelizmente, a visão de controle e dominação dos seres humanos sobre a natureza teve como uma das consequências as grandes caçadas e as grandes expansões coloniais. O prazer pela vitória, pela expansão dos limites, pelo controle, pela subjugação do outro e das sensações selvagens da caçada esteve bastante presente no homem moderno como modo de sentir e experimentar o mundo.

Destacamos, nesse período de emoções disciplinarizadas e submetidas à razão, o pensamento de Jean Jacques Rousseau que foi um grande filósofo da modernidade e um dos mais importantes do iluminismo francês. Ele contribuiu com diálogos sobre a educação e com uma nova visão de criança, pois acreditava que a criança é um ser único e dotado de subjetividades e dessas emoções. No entanto, com uma visão disciplinar e racionalista, Rousseau acreditava que as emoções eram reguladas pela atividade intelectual, onde a subjetividade estava ligada à passividade, e a inteligência ao ser ativo. (1762 apud DELON 2020, p.18)

Para ele, “as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; nada percebem além do prazer e da dor” e as “sensações constituem o primeiro material de seus conhecimentos” (1979 apud WALCH, 2020, p.317). Nesse sentido, Walch (2020) afirma que o filósofo preconizava uma educação das emoções que permitisse que as crianças, através da experiência, tivessem a possibilidade de superar os medos infantis e os estágios de dependência, mas para isso seria necessário o

estímulo da razão e a superação desta sobre a primeira. Rousseau acreditava que as emoções estavam impressas na alma dos indivíduos, e que estes seriam almas sensíveis. Para ele, essas emoções eram experiências desde o nascimento e era a forma que as crianças percebiam o mundo.

Entretanto, apesar de entender que as crianças são seres emocionais e que essa dimensão precisa ser considerada no desenvolvimento infantil, percebe-se o alinhamento do pensamento de Rousseau com o iluminismo/racionalismo quando ele afirma que é necessário que a criança tenha experiências com a razão e que ela é quem deve prevalecer no seu desenvolvimento, pois é a razão que permitirá que as crianças se tornem adultos equilibrados.

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. (...) A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas (ROUSSEAU, 2004, P 84).

Os postulados da modernidade não se restringiram apenas a esse período, o paradigma racionalista ainda reverbera na contemporaneidade e na relação das humanidades com suas emoções e razão. Segundo Maturana (2004; 2002) vivemos uma cultura que conferiu à racionalidade uma validade transcendente, enquanto que para as emoções foi conferida ao lugar da arbitrariedade. Ele afirma que os membros de uma cultura nem sempre se dão conta das ações que pertencem a ela, pois tudo parece adequado e evidente. Viver nos moldes da racionalidade pode parecer natural, mas na verdade há um esforço antinatural para negar as subjetividades e privilegiar a cognição. Ele evidencia que a escolha da razão em detrimento das emoções tornou o Ocidente culturalmente limitado para os conceitos biológicos da condição humana.

Os estudos neurológicos da modernidade também ratificaram a ideia de que a razão e as emoções estavam diametralmente opostas: acreditava-se que uma parte mais evoluída e superior era responsável pelas ações ligadas à racionalidade, enquanto outra parte mais “primitiva” estava ligada às emoções o que foi, tempos mais tarde, desmistificada (DAMÁSIO, 2019).

Maturana (2002) revela que essa concepção dualista que privilegia o racional está baseada, contraditoriamente, em uma ação tomada por uma emoção: a rejeição. Ela nega o outro e baseia a evolução humana nos conceitos de objetividade, competição e negação e que resulta na separação. O autor afirma que definir a humanidade a partir da racionalidade é reduzir as emoções a algo animalesco e negar que ela não esteja ligada à razão.

O autor afirma que a limitação diante das emoções, consequência da cultura moderna Ocidental, impossibilita perceber como as emoções, a anatomia e a fisiologia humanas estão intrinsecamente relacionadas de forma espontânea e normal desde a gestação até a morte. Essa limitação cultural, segundo ele, também impede ver que é o amor – “emoção que especifica o domínio dos comportamentos que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência conosco” – é a emoção que de fato permitiu a evolução da espécie e que constitui a “o domínio social como âmbito comportamental, em que os animais, em convivência próxima, vivem em mútua aceitação.” (2004, p. 222).

Maturana (2004) revela ainda que a escolha paradigmática da modernidade impede de ver como a maior parte do adoecimento psíquico e somático e o desequilíbrio do bem-estar também estão relacionados às interferências da “biologia humana no domínio do amor”. Rejeitar, negar, invisibilizar, negar uma convivência baseada na colaboração, mas fundamentá-la na competição é uma ação adoecedora.

Goleman (2005) chama de míope a visão que exclui o poder das emoções. Para o autor, a própria definição de Homo Sapiens como ser racional/pensante se apresenta enganosa, uma vez que as emoções estão diretamente relacionadas com o cognitivo.

Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto — e às vezes muito mais — quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional — do que mede o QI — na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. (GOLEMAN, 2005, p. 39 - 40)

É importante falarmos sobre neurociência e geografia cerebral, porque este diálogo nos ajuda a compreender, segundo Damásio (2019), os vários tipos de

funcionamento do cérebro. Uma vez que o cérebro é um supersistema de sistemas (p.48) não há como dividir emoção e razão como a modernidade supostamente tentou fazer. Tudo está em algum nível conectado “no seio de um sistema de grande escala” (Damásio 2019, p.48). Maturana (2004) corrobora com essa ideia ao afirmar que não é a razão que leva os seres humanos à ação, mas a emoção. Ainda que seja uma ação pensada, planejada, racionalizada, ela nasceu da emoção, do desejo, de motivações subjetivas que levou à realização da ação.

Maffesoli (1998, p 31) afirma que “no exato momento em que se funda o racionalismo, estabelece seus próprios limites”. O autor afirma que não é inútil indagar sobre as características essenciais do racionalismo, pois uma vez que esse foi o principal instrumento de análise da vida durante toda modernidade ele “esclerou-se”, exigindo da pós-modernidade uma nova forma de compreensão da vida e, seu desenvolvimento.

Damásio (2019) denuncia que as emoções foram esquecidas como objeto de estudo pelas ciências. Segundo o autor, mesmo a revolução cognitiva, o behaviorismo e a neurociência computacional foram capazes durante a modernidade de prestigiar as emoções nas pesquisas, mas que elas também se ocuparam de privilegiar a cognição em detrimento das subjetividades.

É bem verdade que ela nunca foi esquecida pelos psicanalistas, e que houve nobres exceções: farmacologistas e psiquiatras ocupados com distúrbios do humor, psicólogos, e neurocientistas que, isoladamente, procuraram analisar o afeto (DAMÁSIO, 2019, p. 11)

Na modernidade, não se contavam com os avanços tecnológicos no que se referem aos exames de imagem do cérebro, mas que ainda no século XIX Gall, segundo Damásio (2019), intuiu que o cérebro era formado por muitas partes e que estas partes eram especializadas em termos de funções desempenhadas. No entanto a frenologia, da qual Gall contribuiu, era uma mistura de psicologia primitiva, neurociência e filosofia prática, não era capaz de testar e provar essa teoria, para ser validada segundo os moldes da ciência cartesiana, tampouco perceber que na verdade, o cérebro possui sim partes, mas que elas não são independentes, mas contribuem para o funcionamento de sistemas mais vastos.

O que na verdade existe são sistemas formados por várias unidades cerebrais interligadas. Anatômica, mas não funcionalmente, essas unidades cerebrais são nada mais nada menos que os velhos “centros” resultantes da teoria de base frenológica. E esses sistemas dedicam-se, de fato, a operações relativamente independentes que constituem a base das funções mentais. É também verdade que as unidades cerebrais individuais, em virtude da posição relativa em que se encontram no sistema, contribuem com diferentes componentes para a operação do sistema e por isso não são permutáveis. Esse é um ponto muito importante: o que determina a contribuição de uma determinada unidade cerebral para a operação do sistema em que está inserida não é apenas a estrutura da unidade em si, mas também seu *lugar* no sistema. (DAMÁSIO, 2019, p.34)

As pesquisas de Damásio refutam a ideia moderna de que as tomadas de decisões podem ser baseadas apenas na razão e que estas seriam as ações inteligentes. Ao estudar pacientes com danos no circuito pré-frontal-amígdala, ele observou que mesmo com a capacidade cognitiva intacta, uma vez que uma importante área emocional foi afetada, as ações são desastrosas. Isto porque eles perderam o que foi aprendido através da sua dimensão emocional.

Sem acesso à amígdala cortical, os pacientes perdem o que foi emocionalmente aprendido e o que despertava afeição ou rejeição, agora ganham tons de apatia. Segundo os estudos do neurologista, boas decisões em qualquer área da vida, seja profissional ou pessoal, estão diretamente relacionadas ao ponto de encontro entre emoção e cognição.

Por fim, Goleman (2005) afirma que as emoções são importantes para a racionalidade, assim como a razão é importante para as emoções. Não se tratando, portanto, de antagonizá-las, nem eliminar uma delas, mas sim encontrar o equilíbrio entre as duas, superando o paradigma que “defendia um ideal de razão livre do peso da emoção”.

2.1.3 A Pedagogia da Razão

Segundo Random (2002), o pensamento mecanicista da modernidade do século XIX edificou o mundo como vemos hoje: há sem dúvidas uma destruição planetária e o aumento da pobreza, mesmo com o aparecimento da física quântica e

suas descobertas, o determinismo bem como a causalidade rígida continuam dominando a forma que o ser humano organiza-se quanto a economia, cultura, sociedade e conseqüentemente a educação.

Para falar sobre os impactos desse paradigma na educação e na docência, é necessário contextualizar a ciência da educação, a pedagogia, a escola tradicional e a educação e currículo disciplinar – tradicional.

A educação disciplinar da idade moderna se traduziu em várias correntes e ganhou vários nomes não só na modernidade, mas também na contemporaneidade. Pedagogia tradicional, tecnicista, da razão, bancária. Uma educação estática, que está posta, inflexível, sistematizada, conteudista, instrucionista e dividida em pequenas partes, externa ao discente e ao próprio docente transmitida de geração em geração através do professor sem que as partes envolvidas não a “maculem”.

Ainda que o conceito da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Tecnicista, que abordaremos ao longo do texto, tenham pontos que se diferenciam tanto no tempo, quanto na visão de mundo, percebe-se que no contexto disciplinar e racionalista, elas aproximam-se e mantêm a lógica do paradigma dominante, pois as duas ignoram as subjetividades humanas, o caráter humanizador e político da educação, bem como os seres humanos ao tentar desvinculá-los da realidade, dos seus contextos e dos diferentes níveis de realidade.

A visão das subjetividades, a partir da disciplinaridade, também tentou afastar a questão das emoções da sala de aula. Corriqueiramente tentou-se afirmar que as emoções deveriam ficar “da porta para fora” enquanto que os conteúdos relacionados à cognição receberam o título de questões essenciais para compor o currículo escolar. É o desprezo pela subjetividade humana e por sua capacidade afetiva, imaginativa, criativa, sonhadora, etc.

Tardif (2014), grande estudioso e autor sobre a educação, afirma que a valorização do pensamento racional conduziu a um novo modelo cultural e que uma das conseqüências foi o racionalismo. Segundo ele, o racionalismo acredita que “as ideias têm uma existência autônoma, independente das características pessoais dos homens que as defendam” (TARDIF, 2014, p. 40).

Essa nova visão de mundo e de fazer ciência apoiadas no método cartesiano e incorporadas com as normas do pensamento de Newton teve implicações na

educação com desdobramentos em uma Pedagogia da Razão. O paradigma disciplinar adentrou o Ocidente e suas escolas e a aquisição do conhecimento também seguiria o caminho do método científico: dividir para conhecer, a separação do sujeito do objeto, a exclusão do erro (GELAMO, 2007; DOLL JR., 2005; FERREIRA, 2016).

Um dos desdobramentos da lógica racionalista, aliada ao capital burguês, foi a educação instrucionista. Ela Demo (2003) conceitua como:

Num primeiro momento, o instrucionismo é “linearizar” a aprendizagem no plano da mera lógica sequencial, tornando-a reprodutiva e mantendo o aprendiz na condição de objeto. Num segundo momento, o instrucionismo evita o saber pensar, ou seja, uma das bases mais flagrantes da autonomia, induzindo a subalternidade. Num terceiro momento, o instrucionismo recai na fórmula pronta, tão pronta que ao aluno basta copiar e reproduzir, como é, por exemplo, o caso dos vestibulares. Num quarto momento, o instrucionismo gera a quimera da solução simples de problemas simples, quando no mundo real as soluções, sendo complexas, não só oferecem soluções, como sobretudo novos problemas, e os problemas, sendo complexos, não cabem em nenhuma solução reducionista. O instrucionismo, sobretudo, nega a condição de sujeito por parte do aluno, introduzindo o componente abjeto da imbecilização. Convém lembrar que, comparecendo em toda relação social clivagens de poder, sempre resta algum resquício de imbecilização, porque não podemos nos esquivar de influências também autoritárias. Mas, com devido espírito crítico e principalmente autocrítico, pode-se conviver com elas de maneira mais inteligente e ética (DEMO, 2003, p. 78)

Essa conceituação revela alguns problemas 1) é negado ao aluno o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que passa de sujeito a objeto e a um mero espectador robotizado, que tem como tarefa repetir e automatizar os conhecimentos repassados pelo professor; 2) é negada também a essência humana da reflexão, da sua criticidade, iniciativa e independência, uma vez que lhe é negado o direito do pensamento auto reflexivo e por tanto a sua autonomia, lhe conferindo o lugar de submissão; 3) limita a subjetividade humana, sua capacidade imaginativa, criativa e transformadora; 4) nega a complexidade humana, os diversos contextos, níveis de realidade e os problemas globais, silenciando questões importantes e de caráter urgente para às humanidades. Uma vez que se limita às questões simples e reduzidas conforme dita a cartilha cartesiana. Além de

negar a condição de sujeito do aluno e sua subjetividade, esse processo de ensino o reduz a uma figura sem poder de voz e ação.

Sobre a concepção da educação e da criança na pedagogia tradicional, Gauthier (2014) diz que a finalidade da educação tradicional é a transmissão “objetiva” da cultura e formar a criança a partir de um molde pré-concebido, de acordo com o interesse dos adultos e que este programa é organizado fora da criança sem levar em consideração seus interesses nem a sua subjetividade. O autor cita que a criança é descrita como “cera mole”, sem forma e capaz de ser modelada como a necessidade dos adultos. A educação acontece de fora para dentro — do professor para a criança — em uma via de mão única e cabe à criança a tarefa passiva de assimilar os conteúdos e a cultura.

Nessa concepção de educação, segundo o autor, a escola é um meio artificial onde tudo gira em torno da vida adulta, o que a criança se tornará no futuro, não é sobre quem ela é e suas potencialidades. A criança está à margem do seu processo educativo, e nesse sentido, a infância tem pouco valor. Ela é submetida a problemas que não tem coerência com a sua experiência e que são extremamente artificiais fazendo quase nenhum sentido para elas.

Logo, na disciplinaridade, não há diálogo entre o específico e o contexto. Para a solução dos problemas são criadas áreas, subáreas e disciplinas cada vez mais específicas na tentativa de responder a questões. Ideias gerais e complexas são eliminadas e a simplificação em partes cada vez menores do conhecimento são os lastros desse paradigma.

Cabe ao docente, na pedagogia racionalista, agir sobre a criança, esculpindo-a em um modelo onde a inteligência cognitiva é supervalorizada e as emoções são reprimidas. Nessa educação, há o esforço para que as emoções fiquem fora da sala de aula, como se os seres humanos fossem capazes de desligar sua dimensão afetiva, uma robotização dos homens, como descreve Crema (2017):

Sofremos as consequências do condicionamento materialista, mecanicista e reducionista, implícito no paradigma cartesiano-newtoniano que caracteriza a Idade Moderna. Descartes afirmava que os filósofos da sua época não compreendiam o homem por não compreenderem suficientemente a máquina. A vitoriosa metáfora cartesiana do homem-máquina foi ampliada e projetada ao Cosmos pelo gênio de Newton, na sua Física Mecânica, que foi identificada,

durante séculos, com a própria ciência. Foi assim que o determinismo mecanicista entranhou-se, visceralmente, no racionalismo científico. O homem, então, se fez máquina. Robotizou a sua mente e mecanizou sua rotina existencial. Reduziu o seu Mistério a engrenagens. *Nous*, o espírito, degenerou-se em intelecto, como denunciou Jung. A existência foi compartimentalizada (CREMA, 2017, p. 133).

Segundo Zabala (2014), a educação tradicional tem como base a crença de que o conhecimento deve ser aprendido sem que o aluno o modifique, a aprendizagem nada mais seria do que uma reprodução da informação. Muito parecido com a ideia de como se obter o conhecimento científico de Descartes, a verdade é evidente e dominada sem a subjetivação dos sujeitos. Zabala (2014) afirma ainda que esse método de ensino é excludente e tem como prioridade as matérias e as suas aprendizagens, eliminando os alunos e as suas necessidades educacionais gerais.

Silva (2013) contextualiza o nascimento do currículo das teorias tradicionais. Esse currículo nasce na contemporaneidade e tem a pretensão de superar o currículo clássico humanista fruto da modernidade. Eles viam no currículo humanista muitas abstrações e conteúdos inúteis (latim e grego) que não serviriam para a vida laboral adulta.

Segundo o autor, o primeiro estudo do currículo foi elaborado por Bobbit, teórico americano. Sua teoria nasceu dos postulados científicos sobre a administração empresarial de Frederick Taylor. Para ele, a educação tinha uma finalidade sobretudo econômica, e a palavra-chave era eficiência. Nesse sentido, a proposta era de que a escola funcionasse e que fosse eficiente tal qual qualquer empresa comercial ou industrial. Uma escola com objetivos previamente bem definidos voltada para o resultado e no desenvolvimento de habilidades da vida profissional, e que para tal, deveria mensurar com precisão se eles foram alcançados ou não.

Uma vez que a sociedade continuava a valorizar a racionalidade e a cientificidade, Silva (2013) afirma que a proposta de Bobbit se tornou altamente atrativa e teve grande influência sobre a educação ocidental, posto que, esta proposta curricular parecia garantir a educação se tornaria científica. “Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação, elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta” (SILVA, 2013, p. 23)

Zabala (2016) afirma que a escola ganhou força com a revolução burguesa e que ela estava voltada para o futuro: o ingresso na universidade. Nesse sentido, a

organização escolar tinha um caráter propedêutico e, por esse motivo, o seu processo de ensino estava alinhado com os requisitos que a universidade exigia. A escola não tinha o caráter de formação humana, nem para as necessidades dos alunos no presente. Com a missão de preparar para o porvir, os arranjos das aulas estavam reunidos em disciplinas tradicionais e de “prestígio” que garantisse que os alunos conhecessem o que o ensino superior lhes exigiria.

Com um caráter econômico sobre a escola, segundo Zabala (2016), não só o sentido do ensino foi afetado, mas também a quantidade de alunos — que deveria ser a máxima possível para diminuir os custos — o currículo disciplinar, e o percurso escolar, pois tudo isso deveria garantir formar o máximo de estudantes no mínimo de tempo possível.

Todos esses fatores afetam a concepção de educação e o processo de ensino aprendizagem. Há uma valorização do conteúdo organizado em disciplinas, com um tempo estritamente calculado e com conteúdos que levem os discentes a um mesmo fim: o ingresso às universidades e posteriormente ao mercado de trabalho. Há um esvaziamento na aprendizagem e nos sentidos uma vez que a escola tradicional é “uma acumulação de saberes que, de modo geral, só são necessários para estudos posteriores (ZABALA, 2016, p. 25).

Ainda no campo disciplinar e mercadológico, surge a teoria de Tyler em 1949 que expande os conceitos de Bobbit e consolida o pensamento do currículo escolar tecnicista. Seu trabalho, segundo Silva (2013), influenciou a educação brasileira pelas próximas quatro décadas e ratificou o sistema disciplinar e racionalista. A preocupação de Taylor é sobre tudo sobre a organização e o desenvolvimento, e o currículo é assim como em Bobbit, uma questão técnica.

Sua teoria aborda quatro principais questões básicas no desenvolvimento do currículo: 1) quais os objetivos a serem atingidos; 2) quais experiências são capazes de fazer alcançar os objetivos; 3) qual organização é capaz de assegurar de forma eficiente essas experiências; 4) como saber se esses objetivos foram alcançados.

Entretanto, essa superação não foi capaz de conceber a formação para as humanidades, suas subjetividades, seus problemas locais e globais, seus diferentes contextos, nem os diferentes níveis de realidade. Gauthier (2014) destaca que nos séculos XIX e XX foram marcados sobretudo pela pedagogia tradicional do saber-

fazer, conservadora, centrada no objeto, baseada na ordem, prescritiva, preocupada com a eficiência, ritualizada e inspirada no modelo econômico dominante. O autor destaca ainda que há uma certa conservação na tradição pedagógica e sedimentação dos gestos, sendo assim, a tradição até tenta superar velhos comportamentos e modelos, mas há um tempo para a mudança e isso acontece pouco a pouco. Por isso, vemos muitos elementos da modernidade e da racionalidade ainda na contemporaneidade mesmo após diversos estudos no campo educacional.

Pedro Demo (2003) alerta que atualmente há uma resistência ao currículo intensivo, principalmente, por medo de inovar, mesmo a escola por vezes se considerando inovadora, mas que infelizmente deixou de ser. O autor alerta que é preciso refazer a instituição para alcançar a velocidade do conhecimento e então humanizá-lo.

Barbosa e Horn (2008) afirmam que introduzir na Educação Infantil apenas um currículo disciplinar, ou apenas continuar mantendo-o, é não só continuar na contramão na construção do conhecimento científico, que no momento realiza uma relação sistêmica, mas também continuar sem respostas para problemas complexos que a humanidade construiu. Para as autoras, é necessário que as disciplinas se conectem e compartilhem os seus conhecimentos, estabelecendo confrontos e se abram para a compreensão na tomada de decisões.

O ensino cartesiano é sobretudo linear, auto-centrado no professor, com um pensamento binário, mecanizado, determinista, reprodutivo, acomodado, pouco criativo e potencializador. Essa concepção ignora a complexidade dos sujeitos e os processos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ignora não apenas os processos afetivos e cognitivos que são acionados pelos estudantes quando aprendem, mas também os processos subjetivos que também acontecem com o professor enquanto ensina.

Zabala (2014) afirma que desde o século XX se discute o protagonismo do discente em seu processo de aprendizagem, uma vez que a educação tradicional coloca o professor como o detentor do saber e controlador dos resultados obtidos, capazes de transmitir o conhecimento aos estudantes e que estes por sua vez são meros receptores. Na lógica tradicional, segundo o autor, além do seu papel receptor, também cabe ao aluno a competência de “absorver” o conhecimento assim como ele

foi transmitido, uma cópia do que foi ensinado através da repetição até que ele seja capaz de automatizá-lo.

Freire (1987) destaca que as relações entre docentes e discentes nesse tipo de educação são meramente narradoras, dissertadoras. Ele relata que esses conteúdos – que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade, esvaziados da dimensão concreta e que se tornam ociosos, em verbosidade alienada e alienante – são narrados e tendem a petrificar-se em uma relação onde o professor é o sujeito que narra e os estudantes são os objetos, pacientes, que apenas escutam.

Freire (1987) diz que essa educação, onde o sujeito é o professor, detentor do conhecimento e sabedoria, capaz de levar aos discentes – que nada sabem - à memorização mecânica do conteúdo narrado, transformando os discentes em objetos de “depósitos” a serem “preenchidos” pelo docente. Uma relação que quanto mais cheio o pote estiver, melhor será o professor, e quanto mais docilmente se deixar encher, melhor o educando. Um relacionamento de depositante e depositados, uma “concepção bancária” de educação, como destaca o autor.

Segundo Ferreira (2016), a escola baseada em uma abordagem disciplinar tem desprezado a questão da compreensão, o que ele explica como “categoria essencial na construção de saberes individuais e coletivos”. A compreensão aqui também pode ser entendida como empatia e respeito ” (FERREIRA, 2016, p.115).

Freire (1987) afirma que esse tipo de educação é um processo de opressão e absolutização da ignorância, uma ignorância que se encontra sempre no outro. Ela anula a criticidade dos alunos e estimula a ingenuidade e desestimula o pensamento autêntico. O professor, segundo Freire (1987), da educação bancária que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas e invariáveis. Esse docente despreza a complexidade, a subjetividade humana, a capacidade criativa e transformadora dos discentes, além do obscurantismo sobre a construção do conhecimento e da aprendizagem. Uma vez que é, segundo o autor, “uma ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.” (FREIRE, 1987, p. 38) O panorama narrado por Freire corrobora com a descrição de Gelamo (2007) sobre a docência em uma concepção disciplinar e tradicional da educação. Ele afirma que:

O preceptor, já detentor de certo saber acumulado com o exercício desse método, teria local definido na relação com o aluno: seria o

transmissor do saber por meio de um método que levaria inexoravelmente ao aprendizado do conhecimento certo e indubitável, organizado logicamente, destinado àqueles ainda imersos na confusão de apetites e sentidos, os infantes. Protótipo de adulto racional e emancipado da ignorância, o professor teria a autoridade legitimada em torno desse saber que, antes de ser produto do desejo de sabedoria, como o era para Sócrates, é um desejo de certeza científica e verdade metafísica, sob a qual se esconde um autêntico exercício de poder que consiste em tirar os meninos da ignorância, livrá-los do mundo do erro no qual estão imersos. (GELAMO, 2007, p. 142)

Bujes (2001) relata que a experiência educativa na Educação Infantil varia bastante. Nas classes populares, tem se visto, muitas vezes, a prática voltada para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência. Opressivamente, na pré-escola, também ocorrem experiências voltadas para uma “escolarização precoce”, baseadas no modelo da escola fundamental. Práticas, segundo a autora, disciplinadoras no pior sentido que cerceiam o corpo, limitam os jogos e as brincadeiras às mesas, com rotinas pobres, repetitivas e empobrecedoras.

Segundo Bujes (2001), na prática, a dimensão educativa na Educação Infantil tem desconhecido a brincadeira e a criança como sujeitos que sonham, fantasiam, que têm afetividade, e suas manifestações subjetivas. Segundo ela, por vezes, a infância é vista como um momento de passagem que deve ser acelerado, como tudo em nossa sociedade.

Do século XVI até os dias atuais, vivemos os desdobramentos dessa opção, mas apesar da “dominação”, a contemporaneidade vive a sua resistência ao elaborar um paradigma emergente e a questionar os pilares do cientificismo e suas promessas de explicar o mundo e o discurso de mudança. No próximo capítulo, apresentaremos a teoria da transdisciplinaridade que se coloca na contramão de uma mudança das mentes de modo superficial, ela traz em suas bases epistemológicas e ontológicas uma ruptura com a atual visão paradigmática.

3. A TRANSDISCIPLINARIDADE E AS EMOÇÕES: A QUESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

3.1 A transdisciplinaridade

Em virtude da especialização dos saberes, o desenvolvimento da informática e do conhecimento científico, foi-se criando as mais diversas disciplinas com um nível cada vez maior de fragmentação. A física quântica e a teoria da relatividade trazem um novo conceito, o conceito da *incerteza*, que coloca em xeque a ciência moderna. A física clássica de Newton e Galileu Galilei, que foi a base para o método cartesiano, estava fundamentada na ideia de *continuidade*, não se pode passar de um ponto a outro do espaço e do tempo sem passar por todos os pontos intermediários. ”

Na continuidade, há uma certa ideia de controle implícito, de possibilidade de métrica e cálculo de tudo que se propõe a ser investigado. Uma vez que para a física moderna diz que obrigatoriamente de um ponto a outro se passa por todos os pontos intermediários, há a ideia que tudo é passível de conhecimento e cálculo.

No entanto, os estudos de Planck (apud Nicolescu, 2008, p. 25) mostram que, na realidade, esses pontos intermediários simplesmente não existem quando falamos de energia, pois ela tem uma estrutura discreta e descontínua e “entre dois pontos não há simplesmente *nada*, nem objetos, nem átomos, nem moléculas, nem partículas, apenas nada”. Nasce então a teoria da *descontinuidade*.

Os estudos de Einstein e Planck (apud Nicolescu, 2008, p. 25-32) trazem a ideia de *relatividade* e que o mundo agora visto através dos elétrons, se movimentam constantemente implicando novas palavras de ordem: a instabilidade, o movimento e a mudança (NICOLESCU, 2008).

Com as novas descobertas na física, o modo de compreender e explicar o mundo também sobre mudanças, isto porque, somos seres micro e microfísicos. Ao mesmo tempo que somos corpos macros, também somos uma estrutura quântica. (NICOLESCU, 2008, p. 32). Corroborando com essa ideia, Random (2002 p. 29) afirma que “é impossível vislumbrar até que ponto nada está separado na ordem orgânica e cósmica, em que o real é uma interação instantânea entre o local e o global, o subjetivo e o objetivo. O infinitamente pequeno e o infinitamente grande”.

Todos estão conectados em algum nível, em alguma medida, seja no macro ou no micro, em alguma dimensão os seres estão ligados a uma dimensão orgânica ou cósmica, há uma infinidade de possibilidades de criação de realidades, tanto quanto seja capaz de imaginar.

É da capacidade humana a criação, a possibilidade de separar, dividir, juntar, imaginar, sonhar, de criar infinitas disciplinas, incontáveis maneiras de olhar os outros seres e o mundo (RANDOM, 2002, p. 29). E, no entanto, a ciência moderna tentou supervalorizar apenas uma dimensão humana, a cognição, através da valorização da racionalidade e objetividade, descontextualizando e simplificando os fenômenos, ignorando a subjetividade, as emoções, a articulação dos saberes disciplinares e o contexto (SANTOS, 2008, p. 72).

O paradigma dominante da modernidade sofre um abalo sobre a sua credibilidade e a pretensão de explicar o mundo através de conceitos únicos e universais já não parecem fazer sentido. Sociólogos, filósofos e tantos outros estudiosos das ciências humanas se deram conta da imensa mudança físico-matemática, percepção esta que talvez nem mesmo os cientistas das ciências naturais ainda tenham se dado conta. Passamos a viver segundo o que se costuma chamar a contemporaneidade e um novo paradigma agora apresentado como urgente: o paradigma emergente (SANTOS, 2007).

O racionalismo, agora, fortemente criticado por sua pretensão científica em dar conta de todas as questões relativas à vida, tem suas limitações expostas pelas diferentes áreas do saber. Como podemos observar nas palavras de Maffesoli (1998):

“É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida. A abstração não entra em jogo quando o que prevalece é o fervilhar de um novo nascimento. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade” (MAFFESOLI, 1998, p. 32).

Como mudar a lógica atual com a mesma abordagem? Mudar o mundo e a sua lógica de produzir, consumir, dominar, explorar, poluir, etc. exige também uma mudança também dos modelos de educar e aprender bem como os saberes

fundamentais que as disciplinas isoladamente não são capazes de responder.

A teoria da complexidade e a transdisciplinaridade propõem a superação desse modelo de processo de atomização do método cartesiano/disciplinar (SANTOS, 2008). Morin (2005) afirma que a hiperespecialização do conhecimento rompeu o tecido complexo e criou o falso real.

“Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também a ideia de transcendência”. (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002, p. 10)

“Na Transdisciplinaridade não existe um piloto automático, pois não há algoritmos, modelos prontos, nem um conhecimento dogmático” (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002, p. 13). Ainda segundo Ferreira (2016), a transdisciplinaridade considera que todas as abordagens, incluindo a abordagem disciplinar, têm legitimidade epistêmica “tanto na compreensão quanto na explicação dos fenômenos individuais e coletivos ocorridos no desenvolvimento dos seres vivos”.

Através da transdisciplinaridade, é permitido novamente o diálogo entre as disciplinas, incluindo o estético, a arte, a espiritualidade, a intuição e a poesia. Saberes negados, como vimos no capítulo anterior, pelo racionalismo.

“Há momentos em que não se pode mais mumificar ou isolar analiticamente o objeto ou o sujeito vivo. É então que, ultrapassado o conceito, é preciso saber associar a arte e o conhecimento”. (MAFFESOLI, 1998, p. 19)

Convém lembrar que a transdisciplinaridade não quer ter o título de mais importante na construção do conhecimento humano, os teóricos da transdisciplinaridade não a baseiam na eliminação, tampouco na arrogância. O foco é antes de tudo a complexidade necessária para entender o mundo e a percepção das próprias limitações, permitindo através da abertura aos vários saberes que as visões vão se complementando, confrontando, possibilitando ir além e através dela. “É preciso reconhecer fenômenos, como liberdade ou criatividade. Inexplicáveis fora do quadro complexo que é o único a permitir sua presença ” (MORIN, 2005, p. 36).

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova

atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002, p. 9 – 10)

Segundo Morin (2005), a complexidade é o ser, “o que é tecido junto”, não apenas em quantidade de unidades e interações mensuráveis pelo cálculo, ela também abriga o acaso, a desordem, a incerteza a ambiguidade, e, portanto, também tem relação com o acaso. Ela vai do nu ao complexo, mas mais que isso, ela vai do mais complexo ao ainda mais complexo em uma comunicação com a complicação crescente. Ao contrário da ideia da ciência moderna, a complexidade aqui não se trata de uma confusão, mas ela ganha um novo sentido na linguagem, é uma viagem pela dialogicidade e articulação.

“Somos todos *transnautas*, explorando, criando e aplicando o imaginário transdisciplinar na complexidade dos diferentes ‘territórios’, nos diferentes níveis de realidade, incluindo a intuição racional, do coração, intelectual e essencial, e também lógicas não clássicas, com ênfase na lógica” do terceiro incluído, possibilitando, assim, a emergência de novos cenários. (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002, p. 13)

A transdisciplinaridade foi apresentada pela primeira vez por Jean Piaget em 1970 no I seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade na cidade de Nice. No entanto, ela teve como principal teórico e sistematizador o físico Basarab Nicolescu, fundador e presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET). Em 1994, foi realizado o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Portugal onde teve como um dos grandes resultados do encontro a Carta da Transdisciplinaridade.

Quanto a sua fundamentação metodológica, Nicolescu (2002) afirma que a abordagem transdisciplinar possui três bases: a) A **complexidade**; b) **diferentes níveis de realidade**; c) a **lógica do terceiro incluído**. Segundo o autor, os diferentes níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído são extraídos da evidência experimental da física quântica, enquanto que a complexidade está fundamentada

não apenas na física quântica, mas também nas mais diversas ciências exatas e humanas.

Nesse sentido, ele afirma que os três postulados da transdisciplinaridade equivalem aos três postulados elaborados por Galilei Galileu e que foram base da física moderna. São eles: 1) “há leis universais, de caráter matemático; 2) essas leis podem ser descobertas por experimentos científicos; 3) Esses experimentos podem ser perfeitamente repetidos” (NICOLESCU, 2002 p. 46).

Entretanto, o autor afirma que a universalidade, para a ciência moderna, estava relacionada às leis da física clássica, enquanto que, para a transdisciplinaridade, ela diz respeito aos níveis de realidade. No que tange à linguagem também há uma mudança do paradigma moderno para a transdisciplinaridade, isto porque, para a modernidade, era utilizada a linguagem matemática, enquanto na transdisciplinaridade a linguagem assume uma natureza simbólica (NICOLESCU, 2002).

3.1.1 A complexidade

A primeira base da teoria da transdisciplinaridade, a complexidade foi amplamente organizada por Edgar Morin através dos estudos da teoria dos sistemas, da informação e cibernética. Segundo Santos (2008), há uma variedade de nomenclaturas associadas à corrente que a complexidade está inserida. Conforme o autor, para Libâneo (2005), ela estaria situada no interior da corrente holística, para Aranha (1996) em paradigmas emergentes e para Gadotti (2003) em paradigmas holonômicos (SANTOS, 2008, p. 72).

Edgar Morin (2000) afirma que complexidade, ao contrário do que o senso comum acredita, não é o que é complicado, ela vem de *complexus* que significa o que foi tecido junto. Segundo o autor, há complexidade quando elementos distintos são inseparáveis e indispensáveis para o todo como, por exemplo, o sociológico, o psicológico, o político, o mitológico, o econômico, e há um tecido que permite sua interdependência e interatividade (MORIN, 2000).

Segundo Ferreira (2016), a complexidade pode ser entendida como sinônimo de teia onde diversos elementos se comunicam, mas não se hierarquizam, tampouco se

excluem, eles se conectam de maneira “recursiva e retroalimentadora”. “A pergunta seria: Mas para que vamos manter a teia? A resposta não é simples e nem é óbvia, pois a pergunta só existe dentro da teia, ou seja, é forjada na complexidade, qualquer redução implica não responder” (FERREIRA, 2016, p. 16).

Para entender o pensamento complexo, é importante sabermos alguns dos princípios que a fundamenta. São eles: a) O princípio *hologramático*; b) O princípio *recursivo*; c) O princípio *dialógico*.

Morin (2013) se inspira nas ideias de Pascal sobre as partes quando desenvolve o princípio *hologramático* e afirma que o todo está na parte e as partes estão no todo. Essa é uma perspectiva de superação das partes binárias da ciência moderna de que a soma das partes corresponde ao todo. Para a complexidade, o todo pode ser maior que as partes ou menor que elas, nem sempre essa soma vai representar a realidade.

O que parece ser nesse caso, uma incoerência de alguns autores (LIBÂNEO, 2005 apud SANTOS, 2008, p. 72) em referenciar a transdisciplinaridade na teoria holística, uma vez que na holística tenta abranger o todo, mas segundo o pensamento complexo, nem sempre as partes representam o todo e algumas vezes a parte vai ser mais importante que o todo. Há uma distância entre realidade e real que veremos mais à frente.

A exatidão que a ciência moderna tanto almeja é questionada na complexidade através desse princípio, visto que os seres humanos são parte de um todo maior, essa operação mental, como Morin (2005) revela, é maior que nós mesmos. Somos apenas uma parte de um todo de algo muito maior.

A parte e o todo não polarizam, mas articulam-se: parte-todo, alma-corpo, sujeito-objeto, simples-complexo, espírito-matéria, local-global, existência-essência, unidade-diversidade, qualidade-quantidade, particular-universal, etc. (MORIN, 2000)

Como afirma Morin (2000), a era planetária precisa da compreensão do todo, situar tudo no contexto e em sua complexidade, o global e o multidimensional. É necessário perceber, conceber a relação de partes e o todo, um não existe sem o outro. O global, o multidimensional e o complexo são necessários e, ao mesmo tempo, o intelectual e o vital. Segundo o autor, “há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral” e “quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais” (MORIN, 2000, p.39).

Respeitar o princípio hologramático é respeitar a própria teia do conhecimento, a continuidade do universo, o sentido das coisas. É entender que simplificar através da disciplinaridade pode levar a erros, à incapacidade de estabelecer e reconhecer as conexões, além de gerar ilusões.

Santos (2008) afirma que a palavra-chave aqui é a contextualização que contribui para atribuir significados aos fenômenos, aparentemente, isolados “parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade- diversidade, particular universal” (SANTOS, 2008, p. 73) revelando o sentido do conhecimento para a vida: a ligação perdida. Logo, as partes no paradigma da complexidade só podem ser entendidas a partir de suas inter-relações dentro do movimento do todo.

E esse todo inclui também o Cosmo uma vez que pensamos que estamos ligados através de partículas que ao mesmo tempo que são corpúsculos e ondas, o ser humano também está ligado ao cosmo no que Random (2002) chamou de autoconsciência do cosmo e dessa forma a ciência, as emoções, tudo está ligada no Universo. A autoconsciência do cosmo implica na não separação da natureza e o universo, cada átomo, cada ser, faz parte dessa dimensão limitada pelo espaço e tempo. Os seres humanos tentaram se colocar de fora dessa unidade, como observador neutro, mas a verdade é que foi “uma espécie de ilusão de ótica da consciência” (RANDOM, 2002, p.40).

Nessa direção, esse princípio contribui para a construção do conhecimento e a educação socioemocional, uma vez que ele aponta que a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas, não apenas numa concepção neurobiológica e os novos estudos dos sistemas neurais (DAMÁSIO 2019; GOLEMAN 2005), mas também da incapacidade disciplinar de explicar através da fragmentação do conhecimento fenômenos complexos relacionados à existência humana e à multifatorialidade da mente.

A transdisciplinaridade propõe a articulação desses pares binários dicotomizados pela ciência moderna e a complexidade é fundamental para entender como os operadores cerebrais estão relacionados nessa teia. Pensar no princípio hologramático da construção do conhecimento não significa supervalorizar a emoção nem a razão, mas articular duas dimensões fundamentais do ser humano, onde uma não existe sem a outra (SANTOS, 2008).

O pensamento sobre recursividade de Morin (2013) começa a surgir, através da experiência, quando ele ainda era criança ao se deparar com a morte da mãe quando tinha apenas 9 anos. Ao perceber a morte e a vida, ele compreende que para haver uma é necessário a existência da outra, para haver início é preciso ter fim, e que a vida não acontece de modo linear, mas radial, como um espiral onde uma ação gera uma causa, que gera outra ação, que gera outra causa e assim sucessivamente. Há uma quebra com a lógica clássica de causa e efeito (o determinismo). Logo, o efeito volta sobre a causa, ao mesmo tempo que é um agente da causa. “É um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu” (MORIN, 2005, p. 108).

Segundo Morin (2005), o princípio retroativo onde os efeitos também podem ser produtores da causa revela também como o indivíduo afeta a sociedade e a sociedade afeta o indivíduo. Em uma ideia de macro e micro se retroalimentando, existe uma relação de autoprodução e auto-organização entre o externo e o interno em um imenso espiral; “uma produção mútua indivíduo/sociedade no qual as interações entre indivíduos produzem a sociedade; esta constitui um todo organizador, cujas qualidades emergentes retroagem sobre os indivíduos incorporando-os ” (MORIN, 2005, p.167).

Nesse mesmo sentido, é a construção do pensamento, o sentir, o pensar. Não existe para a complexidade um único jeito de fazer as coisas, uma única metodologia, ao contrário do que se pensava com o modelo cartesiano. E nessa ideia abriga também o conceito de incerteza, já que é possível planejar e pensar em metodologias diversas, mas é impossível criar certezas e verdades absolutas.

Maffesoli (1998) afirma que com o confronto das certezas que moldaram a modernidade estão em xeque com os novos conhecimentos da física quântica e que nada é absoluto. Não há uma verdade geral como se imaginava em Descartes, mas que há a necessidade do uso do relativismo, que não implica no abandono do intelecto: não é um “deixar correr”. Longe disto, há que ter rigor e compromisso, para não agir “em favor daquilo que desejaria que fosse” (MAFFESOLI, 1998, p.25).

No art. 14 da Carta da Transdisciplinaridades, os autores afirmam que a abertura, a tolerância e o rigor são características basilares da transdisciplinaridade. Não apenas na visão, mas também na atitude é fundamental o rigor na argumentação, a

abertura para o desconhecido e a tolerância às ideias contrárias. Essa postura não apenas permite clareza sobre os possíveis desvios, mas também o apreço ao inesperado, ao imprevisível, às incertezas da vida,

Random (2002, p.31) afirma que mais de 90% das energias do universo, a matéria negra, são desconhecidas ao homem e o mesmo acontece a respeito do cérebro, do cosmo e o DNA, pois mesmo que tenhamos avançado bastante em descobertas e acumulado conhecimento, ainda são “uma frágil balsa num oceano ilimitado de desconhecimento.” Sendo assim, o desconhecido é algo real que a ciência clássica tentou controlar e não conseguiu.

Além dos conceitos ontológicos, Morin (2013) reflete a luz da teoria Marxista sobre a dialética e cria o conceito de dialogicidade. Ao contrário da ideia de Marx que o mundo seria regido por uma lógica dialética onde antítese, tese e síntese e esta última com a sugestão para a resolução do problema, Morin acredita que há contradições que são insuperáveis e que há questões da humanidade em que não há síntese.

Nesse sentido, a complexidade integra a lógica clássica através do diálogo, mas vislumbra os seus limites e as suas contradições. A dialogicidade permite reconhecer as lacunas, a ordem e a desordem, os antagonismos e encarar as incertezas. Logo, o pensamento complexo não elimina a disciplinaridade, ela a transpassa, pois, excluir é conduzir o conhecimento para ações excludentes (MORIN, 2005).

A *trans* não tem a pretensão de excluir a disciplinaridade, apesar de ter surgido em função dela da fragilidade por ela evidenciada (FERREIRA, 2007). A disciplinaridade na *trans* não é nem dominante e nem dominada, a transdisciplinaridade enxerga as possibilidades e as limitações que a primeira carrega dentro de si, mas entende que há perguntas da condição humana e os conflitos do mundo que apenas serão possíveis responder através da transdisciplinaridade (NICOLESCU 2002; MORIN 2005, 2000; FERREIRA 2007).

A dialogicidade não abarca apenas o diálogo através da lógica, pois ela não é a única forma de explicar as coisas, ela não é a única via para elucidar os fenômenos, na complexidade, entende-se que existem também outras vias para entender e transpassar as realidades e que algumas delas são: o imaginário, a intuição, a linguagem poética, artística, os sonhos etc. São todas dimensões dos seres humanos e do cosmo. São, portanto, indissociáveis e criadores da realidade (MORIN, 2013).

3.1.2 Os níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído

Em primeiro lugar, para falar sobre níveis de realidade, é importante saber o que se entende por Realidade na transdisciplinaridade. Nicolescu (2002) afirma que Realidade é ao mesmo tempo um conceito pragmático e ontológico, e há uma distinção entre ela e o Real.

Real, segundo o autor, designa “aquilo que é e está velado para sempre”, diferente da ideia cartesiana que uma vez conhecendo as partes, seria possível conhecer o todo, ou o que Descartes chamava de verdade. No entanto, a realidade, para a abordagem transdisciplinar, está acessível ao conhecimento e diz respeito à resistência da experiência humana, pois ela resiste às representações, experiências, imagens, descrições e aos cálculos matemáticos. Ela tem uma dimensão trans-subjetiva, pois ela não se resume a uma construção social ou um pacto da coletividade, ou acordos intersubjetivos (NICOLESCU, 2002).

Segundo Ferreira (2016, p. 17- 25), a realidade na transdisciplinaridade não está fora da experiência humana e nem é autônoma, mas é uma experiência relacional e subjetiva. Ela é, segundo o autor, social, cultural e histórica, uma construção do imaginário humano, e da linguagem humana.

Os níveis de realidade surgiram a partir do teorema de Gödel em 1931 que prova que não existe apenas um nível de realidade, como entendia a ciência moderna, já que a matemática, segundo ele, carregaria em si a inconsistência e a incompletude: sempre haverá teoremas que não poderão ser provados, e haverá outros contraditórios, ou seja, teoremas que são verdadeiros e falsos ao mesmo tempo. É a superação de uma única dimensão como estava estabelecida no terceiro axioma da lógica clássica. (NICOLESCU, 2008, p. 60-61)

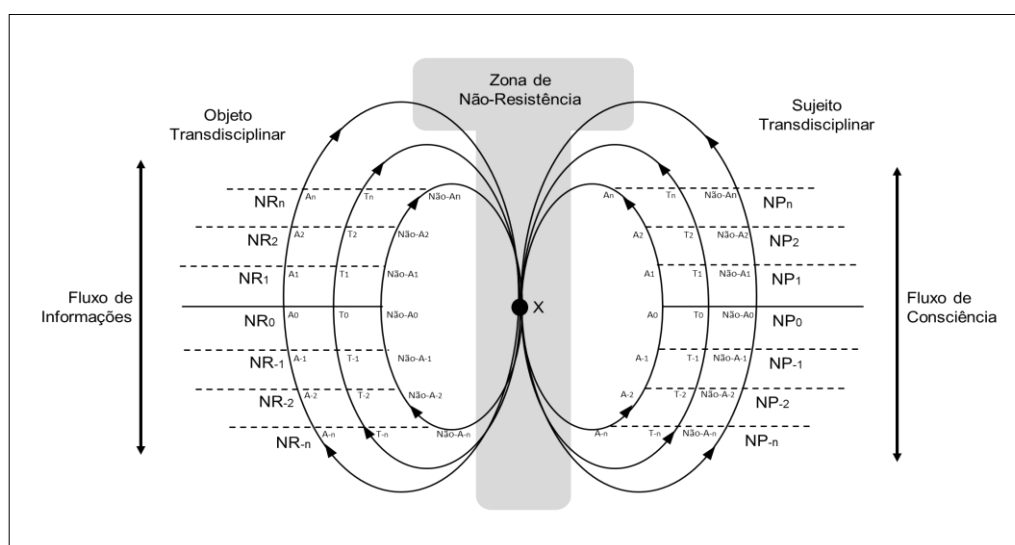
A noção de nível de realidade é definida, por Nicolescu (2002), como “um conjunto de sistemas que são invariáveis sob certas leis”. Ferreira (2016, p. 18) diz que os níveis de realidade carregam especificidades e possuem conexão uns com os outros, mas que não são idênticos. Por outro lado, mesmo sendo interdependentes, os níveis de realidade têm cada qual regras específicas que não se adequam necessariamente a todos.

Segundo Nicolescu (2002), as leis da física moderna dizem respeito apenas ao Objeto, mas com esses novos conhecimentos da física quântica há uma mudança, e a metodologia transdisciplinar refere-se também ao Sujeito. Sua base experimental científica não é binária: Sujeito – Objeto. A lógica transdisciplinar, segundo o autor, é ternária: Sujeito – Objeto – Interação, o termo de Interação entre o Sujeito e o Objeto, que não pode ser reduzido nem ao Sujeito nem ao Objeto”.

Maturana e Varela (2009) nos trazem questões importantes sobre esse ser com o outro, se conhecer a partir de si e com o outro: o mundo não pode ser entendido em separado, o conhecimento não é passivo, ou seja, ele é construído pelo ser vivo nas interações e igualmente importante; a subjetividade do observador, ou melhor, a compreensão de como ele experiencia, o que ele observa.

De acordo com Nicolescu (2002), os níveis de realidade dizem ao objeto transdisciplinar, enquanto que os diferentes níveis de percepção estão ligados ao sujeito transdisciplinar (sujeito-observador). “Há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção. ” (NICOLESCU, 2002, p. 45) “A estrutura da realidade dos níveis de realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 2002, p. 45).

Figura 1: Os Níveis de realidade, Objeto transdisciplinar, o Sujeito transdisciplinar e o termo de Interação



Fonte: autora

Segundo Nicolescu (2002, p. 50), a lógica clássica está fundamentada em três axiomas:

1. O axioma da identidade: A é A ;
2. O axioma da não contradição: A não é não- A ;
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T (' T ' de 'terceiro') que é ao mesmo tempo A e não- A .

Uma vez que, conforme o autor, se estabelece com a física quântica pelo menos três diferentes níveis de Realidade (nível macrofísico, microfísico, e o espaço-tempo cibernético), os níveis de realidade podem ser finitos ou infinitos, mas sem dúvida a Realidade é multidimensional: “estruturada por múltiplos níveis, ao invés do nível único, da realidade unidimensional do pensamento clássico”. Reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade orientados por lógicas diferentes faz parte da atitude transdisciplinar, como afirma a Carta da transdisciplinaridade no art. 2. Reduzir a um único nível Realidade assim como a uma única lógica seria, segundo os autores, uma atitude fora do campo da transdisciplinaridade.

Sendo multidimensional, a Realidade e os níveis de realidade estão ligados pela lógica do terceiro incluído. Seguindo essa premissa, de níveis de realidade, a transdisciplinaridade revela um axioma que contradiz o segundo e terceiro axiomas da lógica clássica O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T (' T ' de 'terceiro') que é ao mesmo tempo A e não- A (NICOLESCU, 2008, p. 38).

A lógica do terceiro incluído também veio da física quântica através do físico e filósofo Stéphane Lupasco (1900-1988) que a verificou e formalizou e posteriormente foi amplamente difundida por Nicolescu através de suas obras. (NICOLESCU, 2012). Nessa lógica, a realidade não é binária em A e não- A , mas também faz parte dela o T que é ao mesmo tempo A e não- A . (p. 50-51). “O termo T garante a inter-relação entre os níveis, uma vez que possui características tanto de um nível de realidade quanto de outro nível de realidade” (FERREIRA, 2016, p. 18).

Em razão disso, segundo Nicolescu (2002), a lógica do terceiro incluído revela os seguintes axiomas:

1. O axioma da identidade: A é A;
2. O axioma da não-contradição: A não é não-A;
3. O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A

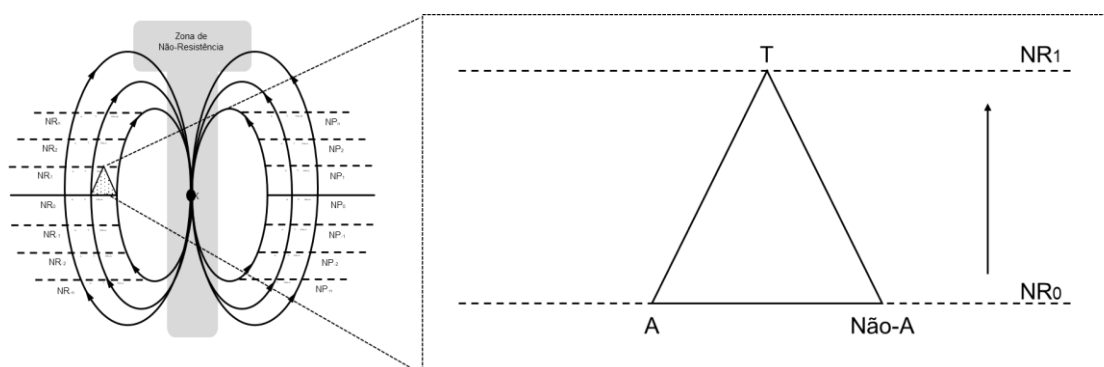
Corriqueiramente, no Ocidente, há uma tendência ao diálogo binário sobre os seres humanos, em grande parte pela lógica cartesiana de “ou é isto, ou aquilo”, não se pode ser duas coisas ao mesmo tempo, mesmo que em um dado nível de realidade. Falando de saúde mental, podemos pensar em algo dito no senso comum: uma pessoa com depressão (A) é uma pessoa infeliz, nesse sentido, uma pessoa com depressão (A), não é uma pessoa feliz (não-A). Perceba que essa visão binária opõe, separa e não relaciona, mas enquadra de modo estanque. No entanto, com a entrada do Terceiro Incluído, essa percepção muda: É possível ser uma pessoa com depressão (A) e ser uma pessoa feliz (não-A), depende do nível de realidade em que se dê essa situação.

Para transdisciplinaridade, há diversas realidades, devemos sempre perguntar em qual contexto estamos falando (Ferreira, 2016). Morin (2000) afirma que o conhecimento das informações sem contexto, de forma isolada é insuficiente. é apenas no contexto que os dados terão sentido: “a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.” (p.36)

Logo, falar que uma pessoa que tem depressão não pode sorrir, é tentar dizer que sorriso e depressão são duas coisas antagônicas, contraditórias e excludentes. É, ao mesmo tempo, também afirmar, que só existem dois níveis de realidade: o da depressão = não-felicidade e da não-depressão = felicidade. A lógica, como vemos, é binária, e, também classificada por Ferreira (2021) como “disciplinar”. “A depender do nível de realidade (diversas realidades), as regras utilizadas para que dado fenômeno seja analisado serão contextuais àquele nível ” (FERREIRA, 2016, p.26). Para a transdisciplinaridade, a contextualização é fundamental e não excluir/ reduzir: “qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (Carta da transdisciplinaridade, Art.1)

Segundo Ferreira (2016, p. 18), o terceiro incluído é um elemento que não se limita a uma identidade fixa, mas proporciona o movimento e a ligação constante entre os níveis de realidade, ele é “de natureza fluida, cambiante, híbrida, holística, mutante” (FERREIRA, 2016, p.18). “A passagem de um nível de realidade para o outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído ” (Nicolescu, 2002, p. 45). Para ilustrar essa ação, a figura 2 mostra a representação simbólica da lógica do Terceiro Incluído com base na tradução gráfica de Nicolescu (2002, p. 51).

Figura 2: Representação da lógica do Terceiro incluído



Fonte: autora

A ação da lógica do Terceiro incluído, com o fluxo de informações através dos níveis de realidade, traz consequências na construção do conhecimento. É importante salientar que esse movimento não surge com o conceito, ele sempre existiu, a ciência moderna foi quem usou da simplificação e da universalização para fragmentar a realidade natural e social.

No entanto, essa formalização do conceito nos permite perceber como o termo T induz à uma “estrutura aberta da unidade dos níveis de realidade”, num movimento ascendente e descendente, a teoria do conhecimento sempre será substituída por outras, que carregará em si o axioma da não-contradição, permitindo o surgimento de novas. “O transdisciplinar é forjado na possibilidade constante e na incessante situação de emergência do novo mais novo, do renovado mais vivo, daquilo que não se limita ao simplório” (FERREIRA, 2016, p. 15). Consequentemente uma

“impossibilidade de uma teoria completa e autorreferente” um conhecimento infinitamente aberto e evolutivo (NICOLESCU, 2002, p. 52).

Mello, Barros, Sommerman (2002) afirmam que a transdisciplinaridade não está resumida à construção do conhecimento, mas ela é também uma procura pelo que converge entre todas as culturas na tentativa de construir um diálogo transcultural, transreligioso e transnacional. Nesse diálogo, há sem dúvida, a relativização de cada visão, mas a transdisciplinaridade não cede às facilidades nem ao relativismo, ela “[...] nos permite encontrar o mundo comum, a *concordia mundis*, e o terceiro incluído entre cada par de contraditórios (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002, p. 13).

Ainda na Figura 1, podemos observar a *zona de não resistência*, que corresponde ao “sagrado – aquilo que não se submete a nenhuma racionalização.” (NICOLESCU, 2002, p. 54). Nessa zona, os níveis de realidade não existem, estão separadas pelo véu do Real, e por essa unidade aberta do mundo, o que está no nível mais alto torna-se o mesmo quanto do nível mais abaixo.

A luta das ideias e dos paradigmas diz respeito apenas a nossos conceitos de realidade. A realidade pode ser concebida como um conjunto sutil e orgânico de interações do qual fazemos parte, ao passo que o real nos envolve com seu manto insondável. A ciência e a física quântica contribuem, sem dúvida, em nossos dias, com esclarecimentos apaixonantes. Temos certeza que não existe nenhum pequeno objeto fundamental (RANDOM, 2002, p. 36)

Segundo Nicolescu (2002), a junção dos níveis de Realidade e sua zona complementar de não-resistência é chamado de *Objeto Transdisciplinar*. Já os níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano através dos diferentes níveis de percepção e a união dos níveis de Percepção e sua zona complementar de não-resistência é chamado de *Sujeito Transdisciplinar*. Os níveis de percepção dos seres humanos se encontram com os níveis de realidade em uma relação de correspondência como mostra a figura 1.

É importante observarmos a interação entre sujeito e objeto transdisciplinares, porque há uma falsa ideia na lógica clássica de que o objeto é neutro e imaculado e que essa relação seria garantida através do método cartesiano. Entretanto, uma vez que há um fluxo constante entre os dois, o conhecimento não é construído apenas

fora, mas também dentro, a partir dos sujeitos; “ o conhecimento não é nem exterior nem interior: é simultaneamente exterior e interior (NICOLESCU, 2002, p.56).

Nesse sentido, Ferreira (2016) reafirma que a *trans* é humana e a todas as proposições que a condição humana lhe implica: as variações humanas, cognitivas, históricas, espirituais, geracionais, sociais, morais, culturais, éticas, afetivas, etc. (p. 15).

A zona de resistência tem a função secreta do terceiro incluído, unindo o objeto transdisciplinar e o sujeito transdisciplinar *sem eliminar* as suas diferenças. A fluidez contínua que acontece entre eles se dá através do fluxo de informação (NR; OT) e o fluxo de consciência (NP; ST) que *atravessam* em *loopings* orientados como mostra a figura 1. Há nessa lógica um movimento constante que podem ser finitos e infinitos através dos níveis (realidade e percepção) acontecendo em uma verticalidade consciente e cósmica, diferente lógica modernidade e suas leis regidas pela verticalidade gravitacional (Nicolescu, 2000, p. 56).

“Aquilo que parece desunido está de fato unido e aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório”. Em uma comparação simples, podemos dizer que os seres humanos têm divergências em certos níveis, parecem absolutamente diferentes, mas que há sempre algo que os une, que os conecta. Para a transdisciplinaridade sem dúvida alguma, a maior delas é a presença do sagrado em nós e “a indução através dele ao absoluto respeito para com os outros uma vez que partilhamos uma vida em comum Terra ” (Nicolescu, 2002 p.60).

A abordagem transdisciplinar dispõe uma ligação entre o Real e a Realidade através do sagrado, não como uma religião, mas como uma experiência, um sentimento, do que une os seres e as coisas e inspira ao respeito pelas diferenças presentes no mundo (NICOLESCU, 2002, 2008). “A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência” (Carta da Transdisciplinaridade, art. 7). Como terceiro incluído, o sagrado, permite o movimento descendente e ascendente, da consciência e da informação através dos níveis de realidade e níveis de percepção. (NICOLESCU, 2008, p. 139).

O novo conhecimento que surge, o que Nicolescu (2002, p. 57) chama de conhecimento pleno, é o conhecimento transdisciplinar, na construção dele há a

inclusão de valores, elemento renegado pela modernidade. A Carta da Transdisciplinaridade no art. 3 declara que essa abordagem acrescenta à abordagem disciplinar, pois ela permite o surgimento de novos dados uma vez que as disciplinas dialogam entre si e são confrontadas. A transdisciplinaridade permite uma nova visão da Natureza e da Realidade. Não é um jogo de poder entre transdisciplinaridade e disciplinaridade, é uma articulação e abertura entre todas as disciplinas no que as une e as ultrapassa.

A transdisciplinaridade é, antes de mais nada, uma experiência ontológica. O sagrado tem um duplo significado em sua origem: do Latim *sacer* e da indo-europeia *sak*; sagrado e mau. A pretensão de uma atitude racionalista e intelectualista onde isolasse o bem e o mal, o verdadeiro e o falso cria ilusões e tenta eliminar a própria existência humana e sua participação mística no universo (NICOLESCU, 2002; MAFFESOLI, 1998)

As culturas e as religiões estão compartilhadas na zona de não-resistência e quando violamos o terceiro incluído (o sagrado) surge a barbárie, o totalitarismo, alimenta-se o sofrimento, a exclusão. A base para um projeto social viável é, sem dúvida, o respeito ao sagrado que habita em nós e nos conecta uns aos outros. O que a Carta da transdisciplinaridade no art. 8 reconhece como a o direito à dignidade dos seres humanos, bem como o direito à dupla cidadania humana: a da sua nacionalidade e a de habitante da Terra, pois a transdisciplinar e o seu projeto social inclui o local e o global, o que nos coloca como diversos e o que nos conecta.

Com base nessa inclusão de valores, a deontologia de Michel Maffesoli (1998), nos revela que “ o bárbaro não está mais a nossas portas, ultrapassou os nossos muros, está em cada um de nós. Portanto, de nada serve julgá-lo ou mesmo negá-lo” (MAFFESOLI, 1998, p.9). Para ele, há momentos em que não se pode isolar analiticamente o objeto e nem o sujeito, nem assimilar a humanidade através da dureza das ciências naturais, é necessário ultrapassá-los através da associação da arte e do conhecimento.

O Ocidente ainda é racionalista e se apoia na concepção moderna para construir conhecimento, ainda estamos mergulhados na lógica das disciplinas separatistas. Há um longo caminho para voltarmos a olhar o mundo de forma holística lançando mão do local e do todo, do objetivo e do subjetivo. A cultura oriental, ao que parece,

conseguiu resistir e construir conhecimento sem separar o homem e o universo em partes (RANDOM, 2002).

“Existia um *continuum* absoluto entre o Céu e a Terra. Todos os seus atos, gestos e pensamentos, sua relação com o visível e o invisível tinham um sentido, uma coerência, um valor sagrado” (RANDOM, 2002, p.40). Houve uma perda desse sentido em descartes e a lógica moderna. Essa ruptura e tentativa de isolamento, fragmentação fez do homem moderno, segundo o autor, um ser sem unidade, desintegrado.

3.2 A Docência Transdisciplinar

A docência baseada em aspectos transdisciplinares, se baseará sobretudo, na integralidade do ser humano, em seus aspectos afetivo, cognitivo, geográfico, linguístico, biológico, social, cultural, ético, espiritual, estético, intuitivo, etc. Ferreira (2016) afirma que a prática docente na educação transdisciplinar está fundamentada nos seguintes elementos: a dialogicidade, a contextualização, a diversidade e a amorosidade.

Primeiramente, a dialogicidade é fundamental para o pensamento complexo e transdisciplinar. Dialogicizar em sala de aula é permitir que os alunos percebam as suas semelhanças e o que os tornam diferentes, conduzir o diálogo sem a hierarquia de percepções e pensamentos, permitir que as contradições apareçam e se torne possível a reflexão sobre os problemas que não há superação. (MORIN 2000, 2005; FERREIRA 2016, FREIRE, 1997)

Segundo Ferreira (2016) a contradição que emerge em um ambiente de diálogo, baseada no respeito aos direitos, sem cair na superioridade intelectual, social, cultural ou de qualquer ordem, permite a reflexão coerente e consistente, a leveza necessária para as perguntas e reflexões sobre as respostas acontecerem em sala de aula.

Em segundo lugar, temos a contextualização, conceito que Ferreira (2016) e Morin (2000) trazem como item fundamental para a educação transdisciplinar, não apenas no campo individual, mas também global. É necessário que o educador facilite a contextualização em sala de aula das mais diferentes realidades. A

transdisciplinaridade nos mostra os mais diferentes níveis de realidade tanto do ponto do sujeito transdisciplinar, como do objeto transdisciplinar. É importante que as crianças percebam que o mundo não está fundamentado em apenas uma única realidade. Ferreira (2016) afirma que a contextualização evita segregação e preconceitos e sua prática não eliminará aspectos identitários e singularidades dos seus docentes.

Em terceiro lugar, temos a diversidade, aspecto fundamental inerente aos seres humanos e sua compreensão é inerente ao fazer docente (FERREIRA, 2016; FREIRE, 1997). Como vimos em Morin (2000), os sujeitos são seres que se diferem e se assemelham, e é fundamental que o professor transdisciplinar considere os níveis de realidade dos seus estudantes nos mais diferentes aspectos: etnia, situação econômica, cultura, social, geração, crença religiosa, cognição, orientação sexual, etc. Ferreira (2016) afirma que não se pode ter uma educação integral sem que a diversidade seja considerada e no seu lugar seja colocado um modelo de forma autoritária e dominadora.

Em quarto lugar, Ferreira (2016) afirma que a docência baseada na transdisciplinaridade tem como fundamento a amorosidade não como um sentimento amoroso, mas como um cuidado consigo e com o outro. A amorosidade é um sentimento e ação, elemento fundamental para o ser docente amplamente defendido também por Freire (1997). Uma docência amorosa segundo o autor, estimula os outros três fundamentos para a docência trans, pois eles só podem acontecer a partir da afetividade.

“Uma docência amorosa não estimula qualquer natureza de discriminação, de segregação, de hierarquização, Não admite fracassos e erros como sinônimos de impossibilidade e não põe a inteligência dentro de um cerco matemático.” (FERREIRA, 2016, p 43)

A transdisciplinaridade está intrinsecamente ligada ao princípio da *autopoiese* que é um fundamento de grande importância para a docência e que reflete na metodologia de ensino. Termo desenvolvido por Maturana e Varela (2009) a *autopoiese* é a capacidade humana de auto fazer-se e de auto-organização.

Segundo Santos (2008) a prática docente baseada na *autopoiese* estimula os estudantes a produzirem seu próprio conhecimento, facilita o diálogo entre os

estudantes e os saberes, sem excluir, mas promovendo o respeito à diversidade e a individualidade de cada um. O docente transdisciplinar entende que há vários níveis de percepção, valoriza o ambiente físico tanto quanto o mental. “O conhecimento é resultado do enredamento dos aspectos físico, biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos”. (SANTOS, 2008, p. 80)

Santos (2008) diz que na educação tradicional (disciplinar) a percepção também era binária: emissor-receptor. Uma ideia de que o professor transmite e o estudante aprende, em um único sentido; de fora para dentro. Diferente do que vimos na figura 1 com a interação entre sujeito transdisciplinar e objeto transdisciplinar. Para a disciplinaridade não existe reconstrução, há a falsa ideia de que o conhecimento é aprendido de forma neutra pelos alunos “bons”.

No entanto, a autopoiese mostra como o conhecimento é resultado de uma auto-organização fruto das relações humanas, da diversidade, da carga genética de cada indivíduo, da sua história de vida bem como dos seus conhecimentos, seja acadêmicos ou não. E assim, a aprendizagem não é neutra nem em uma única via, mas um processo retroativo-recursivo que está conectado com as próprias experiências de cada um e com o mundo. Aprendizagem aqui não é apenas uma construção de conhecimentos, mas um compromisso social que envolve também responsabilidade em seu meio ecológico. O estudante não apenas dialoga com os conhecimentos, mas também assume compromissos consigo e com o mundo. (SANTOS, 2008)

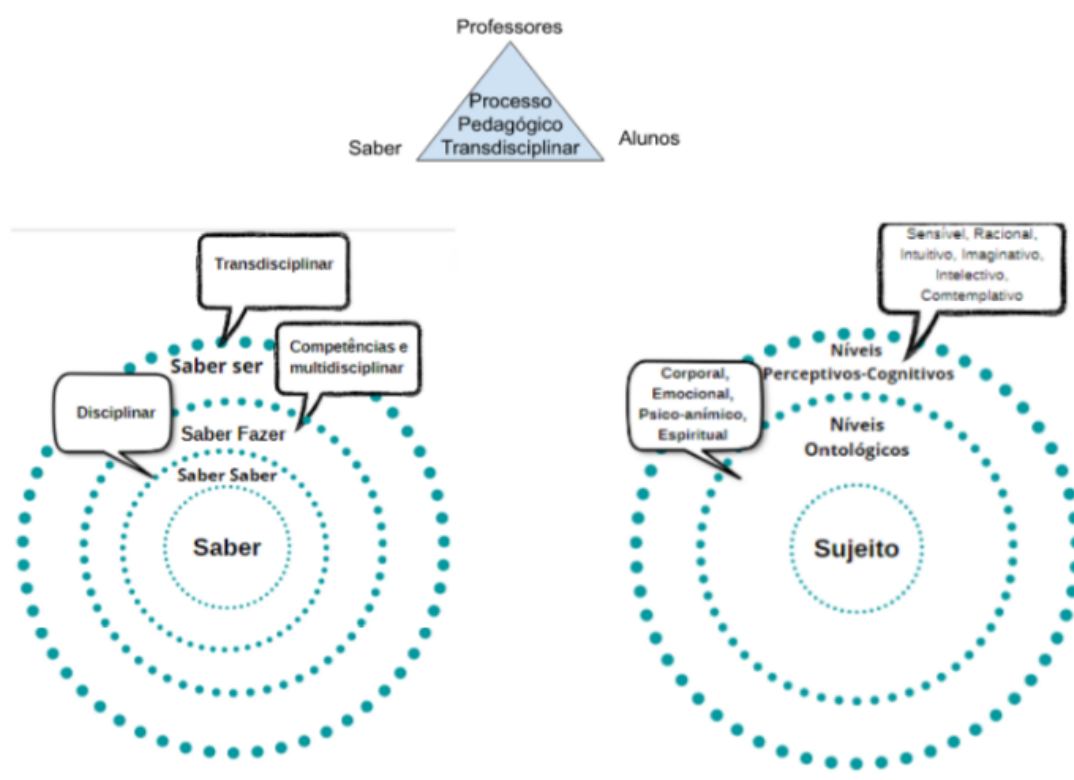
Apesar de vivermos a lógica de uma sociedade competitiva e a educação mercadológica, há um enorme esforço para naturalizar este discurso e colocá-lo como insuperável. Os seres humanos nasceram para competir? A essência humana é voltada para negar e excluir o outro? Maturana (2002, p.34) diz que “não é a luta o modo fundamental das relações humanas, mas a colaboração.”. O autor relata que na Europa, antes do patriarcado, a vida era desenvolvida na harmonia com a natureza, não na luta com ela.

Ele problematiza uma nova e possível educação chilena, mas que também pode ser relacionada com as possibilidades de um novo modo de viver e educar no Brasil. Para tal, ele orienta a lançar mão dos sentidos, do amor. Um amor que não nega o outro, mas respeita a si mesmo e o outro também. O amor que permite as

relações sociais. Uma aprendizagem que permite aceitar-se, respeitar-se e respeitar o mundo. “Se aprendi a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres. ”

Sommerman (2003) afirma que quanto mais transdisciplinar a prática pedagógica for, mais ela ampliará o conhecimento: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Ao mesmo tempo que respeita cada polo do saber, a educação transdisciplinar também considera os diferentes níveis dos sujeitos: professores e alunos estimulando o diálogo e a aprendizagem na relação entre eles. A transdisciplinaridade é antes de tudo inclusiva dos diferentes níveis de realidade do sujeito e dos níveis de percepção do saber. Na figura abaixo vemos a relação entre professores, alunos e o saber no processo pedagógico transdisciplinar que amplia os níveis dos sujeitos e os diferentes tipos de saberes.

Figura 3: Representação do Processo Pedagógico Transdisciplinar



Fonte: autora

Sommerman (2003) diz que a educação transdisciplinar valoriza as teorias pedagógicas da aprendizagem que destacam a relação entre os professores e alunos na construção do conhecimento. Ele alega que as teorias centradas apenas nos alunos muitas vezes se concentram apenas no processo de capacitar e não incluem os processos de socializar e formar, e nesse sentido, priva os elementos essenciais para uma formação global.

Ele diz também que a educação transdisciplinar valoriza todos os processos pedagógicos “educar/instruir, aprender/conhecer, formar/ser, socializar/partilhar, capacitar/trabalhar, etc.” (SOMMERMAN, 2003, p. 6) Além disso, utiliza todos os métodos e instrumentos pedagógicos oriundos das teorias pedagógicas que enfatizam a relação professor-aluno. Ele afirma que a transdisciplinaridade estimula o diálogo entre as tradições de sabedoria e os diferentes campos do saber das disciplinas: o saber das ciências humanas, exatas, práticas corporais, artes, etc.

O autor afirma que a transdisciplinaridade estimula três importantes pólos: a autoformação, a ecoformação e a heteroformação. A autoformação é a formação na conexão consigo mesmo, a ecoformação é a formação na relação com o meio ambiente e a heteroformação é a formação na relação com os outros.

Em suma, na transdisciplinaridade, vemos que o mundo é um campo de transformação, uma potência, uma vez que há o entendimento que a aprendizagem está conectada com o respeito, o autoconhecimento e o amor, o mundo é capaz de construir um melhor modo de viver melhor.

3.3 O lugar das emoções sob a ótica transdisciplinar: diálogos sobre a Educação Infantil

Como visto anteriormente, o Ocidente tentou ignorar as emoções dando a essas um papel secundário no desenvolvimento da vida e privilegiou a razão como fonte fundamental não apenas individual, mas também social. Além de não saberem o que fazer com as próprias emoções, os indivíduos ficaram perdidos sobre sua própria essência, o que acarretou diversos transtornos nas mais diferentes áreas da convivência humana.

Para objetos simples, o reducionismo cartesiano parece ter funcionado. A indústria e a ciência da tecnologia da informação, sem dúvidas, foram impactadas pelo modelo cartesiano e pela disciplinaridade, foi possível através deles especializar, simplificar e estudar os objetos através de lentes cada vez menores. No entanto, esse modelo de ciência e a superespecialização da realidade se afasta de perguntas gerais que também carecem de respostas. O método cartesiano não dá conta de explicar as ciências sociais. Como explicar o mundo em sua complexidade através de um método reducionista? No quadro abaixo, tentamos ilustrar as diferenças entre o paradigma disciplinar e o paradigma transdisciplinar.

Quadro 01. Diferenças entre o paradigma disciplinar moderno e do paradigma emergente transdisciplinar.

Paradigma Disciplinar Moderno	Paradigma Emergente Transdisciplinar
Binária	Terciária
Visão objetiva	Visão sistêmica e duológica
Racionalista	Razão e subjetividade são inseparáveis
Razão superior à emoção	Razão e emoção estão diretamente relacionadas
Submetida ao método cartesiano	Foge à lógica matemática
Sujeito domina a natureza	Sujeito relaciona-se com a natureza de forma harmoniosa
Pensamento de causa e efeito	Pensamento multidimensional
Conhecimento exógeno a subjetividade humana	Conhecimento se produz na interação com a subjetividade humana
Sujeito espectador do objeto	Sujeito relaciona-se com o objeto observado
Conhecimento dividido em disciplinas	Conhecimento que emerge entre, através e além das disciplinas
Totalitária	Heterogênea
Verdade fechada	Tese provisória

Realidade universal	Níveis de realidade
Experiência Objetiva	Experiência Ontológica
Responde problemas focais	Responde problemas complexos (Planetários)
Educação bancária	Educação duológica
Aprendizagem que não admite erros	O erro faz parte do processo pedagógico

Fonte: autora

A transdisciplinaridade nos coloca diante do desafio de não reduzir o ser humano, mas sim reavaliar o papel das emoções, da intuição, do imaginário, da sensibilidade, ou seja, da nossa capacidade lúdica e a potencialidade dela não só na transmissão de conhecimento, mas também na possibilidade criadora de um novo curso no nosso desenvolvimento civilizatório.

Nesse sentido, nos perguntamos: como falar sobre saúde mental dividindo-a em tantas partes, sem considerar os múltiplos fatores que a envolve? Como construir conhecimento sobre educar as emoções fragmentando e criando padrões universais quando é preciso dialogar com a pedagogia, psicologia, sociologia, biologia, neurociência, filosofia, etc.?

Random (2002) alerta sobre a intenção de separar a ciência dos sentidos. Na lógica disciplinar, houve a tentativa de colocar razão e emoção em caixinhas isoladas, privilegiando a primeira em detrimento da segunda. Entretanto, os aspectos sutis não podem ser observados, mas isso não quer dizer que eles não existam “não se pode observar nem o pensamento em si, nem a consciência, nem as emoções. Reduzir o sentido qualitativo é caminhar com uma perna só.” (RANDOM, 2002, p.33)

E nesta limitação está a incapacidade de explicar apenas através da abordagem disciplinar a questão das emoções. Segundo a carta da transdisciplinaridade, é preciso considerar uma inteligência capaz de pensar a dimensão planetária dos conflitos atuais e a complexidade do nosso mundo, bem como os desafios da contemporaneidade (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994).

Segundo Ferreira (2016), nessa lógica não existe separatividade, como existia

no racionalismo. Não existe elemento errado, exclusão, eliminação, hierarquia. Para esta lógica existe a compreensão como essência. Há sempre a possibilidade, o diálogo, o entendimento quando se trata das condições humanas.

A compreensão é uma palavra que amplia a ideia de tolerância. Quando compreendemos o outro, em suas singularidades, muito provavelmente não tentaremos impor ao outro nosso modelo de vida como sendo o único e legítimo. A compreensão só se dará numa abordagem para a qual a realidade é construída de forma interrelacional e a intersubjetividade seja entendida como um elemento fulcral na formação de ideias e pensamentos. (FERREIRA, 2016, p. 115)

Atividades transdisciplinares oportunizam, segundo Ferreira (2016), o deslocamento para outro lugar, um novo nível de realidade, um lugar que nem sempre costumamos “visitar”. Confere aos seres a possibilidade de se perceber dotados de sensibilidade, de afeto, pessoas para além de uma percepção superficial.

Traz à tona discussões sobre as bases epistêmicas que tornam a intuição uma espécie de matriz para um método que põe as artes como elemento fulcral dos processos escolares. Aqui, a intuição é tratada como o chão transdisciplinar no qual se edifica uma nova ordem para saberes. (MACHADO & FERREIRA, 2015, p. 118)

Maturana e Varela (2009) contribuíram com seus estudos para a compreensão de como um novo mundo pode ser construído: o mundo construído de maneira ativa e coletiva. Os indivíduos são cognição, mas também são intuição, emoções, subjetividade. As ações são construídas na sinergia entre razão e emoção. Não existe a possibilidade de desligar uma da outra através de uma chave.

A negação da intuição como uma das faculdades humanas capaz de gerar, socializar e propor conhecimentos é certamente a negação da natureza simbólica do ser humano. Negar, nesse caso, é menos dizer que não existe e mais designar uma função e um papel de menor valor ou de valor meramente figurativo. A negação da simbólica como forma de acesso ao conhecimento científico foi realizada pela humanidade ocidental de modo engenhoso. (MACHADO & FERREIRA, 2015, p. 124)

Ferreira (2016) nos alerta sobre a importância de outros elementos para além da racionalização na busca de compreender e explicar a verdade.

A racionalização implica a exclusão de elementos não racionais e evidencia a relevância de elementos tecnocratas. A ideia de que a razão é a única faculdade humana com condições de compreender e explicar a verdade, é refutada pela complexidade, na medida em que outras faculdades humanas são elementos fulcrais a compreensão e a explicação do real e da realidade e por isso não devem ser submetidas a análises abstratas (FERREIRA, 2016, p. 26)

Karl Pribrani (apud Nicolescu, 2002) desvendou a estrutura holográfica dos neurônios. Segundo o autor, o neurônio está ligado não apenas a outro neurônio e sua dimensão biológica, mas também ligado à informação do todo em uma espécie de rede onde conectam-se cérebro-consciência-universo. Por esse motivo, embora uma parte do cérebro seja amputada, o cérebro ainda pode se readaptar. Como foi o famoso caso de Phineas P. Gage.

Propõe que estados alterados de consciência geradores de tranquilidade receptiva profunda como práticas de meditação, relaxamento e oração que comprovadamente aumentam a coerência das ondas cerebrais no eletroencefalograma e no mapeamento cerebral criam um estado de consciência não-local que interage de modo holoinformacional com o campo quântico universal, estimulando a interatividade natural entre a consciência humana e o cosmos. (DI BIASE, 2006, p. 1)

Com as novas descobertas da física quântica falar sobre cérebro é falar sobre não apenas sobre partes, mas falar sobre um sistema completamente interligado não apenas consigo mesmo, mas também com o outro e o cosmo. A ação das emoções está completamente imbricada com a razão, mas também uma atividade inter-relacional.

3.2.1 A Educação Infantil: algumas reflexões

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, p.3)

A contemporaneidade colocou em foco as emoções, a intuição, a experiência, mostrando que o binarismo entre razão e emoção não dão conta de explicar o mundo. Pensando na infância, destacamos a importância de não esvaziar as crianças e seus sentidos, suas emoções e sentimentos. As crianças sentem, tem seus próprios sofrimentos, tem prazeres e alegrias, tem desejos e anseios próprios. O que as crianças têm a falar sobre o seu aprendizado e os seus anseios? O que elas têm a dizer sobre o que tem lhe trazido sorrisos e sobre o que tem lhe causado angústia?

Cuidar das emoções das crianças pequenas não significa dizer que elas são frágeis, na verdade a vemos como potência, fonte inesgotável de criatividade, imaginação, um ser integral físico, mental, moral, espiritual e social. É um trabalho de sentir e pensar o mundo, onde suas emoções são reconhecidas, acolhidas, sem desprezar seus sentimentos em detrimento da razão. Nesse sentido, é colocar as emoções dentro e fora da sala de aula, porque, na realidade, elas sempre estiveram lá.

Entretanto, a educação das crianças nem sempre foi uma função da educação formal, ou seja, nem sempre a Educação Infantil existiu. Durante séculos a educação delas foi conferida às famílias, especialmente às mulheres, e as comunidades das quais as crianças estavam inseridas. Informalmente, as crianças aprendiam preceitos morais e os conhecimentos necessários para a vida adulta.

Com a industrialização, a urbanização e a inserção da mulher branca europeia no mercado de trabalho, houve uma pressão política para a criação de creches e pré-escolas no intuito de dividir essa tarefa de cuidar e mais a frente preparar as crianças para o mercado de trabalho. Começaram a surgir as creches assistenciais, muitas delas no chão da fábrica, para que as mães pudessem trabalhar. Nos anos 70 e 80, começam a ferver estudos sobre o desenvolvimento infantil e assim a Educação Infantil passa a ser não apenas um espaço de cuidado e vigilância, mas também de

desenvolvimento pedagógico.

A urbanização, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho extradomiciliar e as alterações na estrutura familiar são ainda hoje fatores determinantes da demanda social de creches e pré-escola. [...] Quando surge uma creche ou pré-escola, uma nova perspectiva abre-se para a mulher e para a criança, ou melhor, para toda a família [...]. Mas a Educação Infantil não parou por aí. Várias ciências debruçaram-se sobre a criança, nos últimos cinquenta anos, entre elas a psicologia, a sociologia, a biologia e a psicanálise infantil (DIDONET, 1991, p.92).

Esse movimento, no mundo ocidental, teve origem na Europa, mas também se estendeu ao Brasil. No Brasil Império, surgem as instituições voltadas ao atendimento das crianças com um caráter assistencialista e centrados na concepção higienista do cuidado: orfanatos, asilo para pobres e a Casa de Misericórdia por meio da Casa dos Expostos (ou Roda dos Expostos) onde as crianças abandonadas eram deixadas em uma espécie de roda que permitia o anonimato das mães. (SILVA, 2010; RIZZO, 2010, FREITAS, 2016)

Com a abolição da escravidão e a proclamação da república há uma nova circulação de ideias políticas e culturais e o anseio em urbanizar e industrializar o país. Há o interesse do capital na inserção da mulher branca no mercado de trabalho, que por sua vez precisa deixar seus filhos em um ambiente seguro para trabalhar; e a mulher negra que já estava trabalhando desde a colonização passa a necessitar, também, de um ambiente para deixar seus filhos, uma vez que essa criança já não é mais bem-vinda nas casas em que trabalha.

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher- trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche. (DIDONET, 2001, p.12)

No entanto, o que nos parece ser uma necessidade essencialmente parecida das mães das elites e das mães das classes populares – trabalhar fora de casa; conferiu uma forma distinta de atendimento para as duas. Para as crianças provenientes de classes abastadas foram estabelecidos os jardins de infância onde

circulavam as ideias de cuidados e educação com o objetivo de formar a criança para a vida adulta. Vejamos a seguir a que se destinava o jardim de infância das elites.

Em 1875 instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na rua dos Inválidos, nº. 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas. O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião. (BASTOS, 2001, p. 32):

Entretanto, para as classes populares, segundo Kuhlmann Júnior (1998), era uma pedagogia da submissão, meramente assistencialista e arrogante que humilhava e que acreditava estar fazendo um favor às famílias empobrecidas. Segundo Didonet (2001), as mães trabalhadoras tinham a necessidade que a creche fosse de tempo integral, para as mães operárias e de baixa renda, havia a necessidade que a creche fosse gratuita ou cobrar muito pouco. Para elas, a necessidade era que cuidassem dos seus filhos: cuidar da saúde e ensinar uma boa alimentação e hábitos de higiene. A creche para elas tinha uma demanda de cuidado, pois a educação, segundo o autor, continuaria como assunto da família.

O modelo assistencialista da educação destinado a criança de 0 a 6 anos de idade, fundamentado na filantropia, na concepção compensatória da pobreza e demais mazelas sociais, agrega as ideias da educação moral cristã e os preceitos médicos para educação das crianças pequenas. Ou seja, em cima destes modelos, a interação entre a criança é negada em prol de uma educação disciplinar, coercitiva para subserviência e submissão. (CANAVIEIRA, 2012, p.34).

Como pudemos compreender, a Educação Infantil até esse momento não tinha como função a educação das crianças em sua multidimensionalidade. Tampouco a sociedade compreendia a criança como um sujeito de direito. A creche nesse momento histórico é um direito da mãe que precisa trabalhar, não um direito da criança à sua formação humana. A Educação Infantil era o “braço” que cuidava da criança das famílias que não podiam pagar uma babá para que pudessem trabalhar, ou não

podiam pagar um jardim de infância das elites que prepararia as crianças para a educação superior.

No Brasil, as crianças pequenas só tiveram direito à educação como direito a partir da Constituição Federal de 1988 um marco, pois garantia a partir daí o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas como um dever do Estado. Atualmente, houve a ampliação do ensino fundamental e a Educação Infantil ficou destinada às crianças de 0 a 5 anos conferindo, como afirma Kramer (2006), uma grande conquista para as populações infantis e para as famílias. Foi apenas a partir da Constituição Federal de 1988 em seu art. 208, que elas conquistaram o direito de frequentar instituições de ensino formal, com profissionais capacitados para recebê-las, organizadas não só para o cuidado, mas também para o seu desenvolvimento psicossocial.

A educação das crianças passa a ser reconhecida como um direito desses sujeitos e não apenas o direito das mães trabalhadoras. (BARBOSA, *et al.*, 2016). Além do direito ao acesso, fica corroborado também o direito a uma educação com uma proposta pedagógica. A Educação Infantil ao longo da história do Brasil assumiu diversas funções seja na sucessão de métodos, ou no acúmulo de incumbências. O combate a violência, ao trabalho infantil, a pobreza, local de guarda para que as mães pudessem trabalhar e a prevenção do fracasso escolar são algumas das funções que se acumularam a Educação Infantil. (BARBOSA, *et al.*, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 institui que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9.394/96, art. 29)

No entanto, é importante ressaltar que a educação infantil possui duas trajetórias distintas: a creche e a pré-escola. A primeira, não obrigatória, atende às crianças de 0 a 3 anos e historicamente está ligada às dimensões do cuidado e educação integral. Já a pré-escola, obrigatória, atende às crianças de 4 a 5 anos e passa por avaliações institucionais com vistas ao desempenho da educação para o ensino fundamental. (BRASIL, 2010)

Essa lei reconhece que a criança necessita de um espaço pensado para ela onde ela possa ter experiências planejadas para a sua faixa etária complementando o trabalho de desenvolvimento integral que já foi iniciado pela família e comunidade. Além disso, a Educação Infantil permite que a criança expanda seus relacionamentos para além do que foi instituído com a mãe e a família permitindo que ela possa socializar com outras crianças e adultos. A Educação Infantil é um espaço de formação integral que deve possibilitar sentimentos de segurança, amorosidade e bem-estar, onde as crianças possam experimentar atividades diversas para o seu desenvolvimento. São experiências com um grupo heterogêneo, uma vez que, cada uma delas tem sua própria cultura e biografia, uma experiência que as crianças não conseguiriam viver apenas vivendo o contexto familiar.

Ao longo das mudanças sociais e culturais, e principalmente, das mudanças político-econômicas, a concepção acerca da função da Educação Infantil tem se transformado. Sem dúvida, ainda hoje, a Educação Infantil tem grandes embates sobre a função da educação, revelando que ela é um território de poder. Abramowicz e Moruzzi (2016) afirma que não existe território mais disputado do que o corpo da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade. No entanto, é preciso romper com essa lógica da verticalização onde a escola é pensada sem a autoria e participação infantil. É preciso ouvir os que foram historicamente silenciados e que tem resistido, interrogado e dado sinais de que as escolas precisam se reinventar, dialogar com elas, colocar as verdades, com bem aconselha Maffesoli (1998) sobre a égide do paradoxo.

Segundo Barbosa, *et al.* (2016) nenhum aspecto humano foi considerado como mais importante pela LDB ou que mereça mais atenção em detrimento de outro na Educação Infantil. Uma vez que são estritamente relacionados, não podem ser pensadas experiências de forma separadas e desarticuladas.

Questões como subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos às crianças desde o nascimento, também têm influenciado a concepção acerca da função social, política e pedagógica da Educação Infantil. (BARBOSA, *et al.*, 2016)

A transdisciplinaridade em sua própria definição do que está entre, além e através das disciplinas, implica num conceito de atemporalidade da função da

educação, pois esta se transforma o tempo todo conforme as humanidades se modificam e novos desafios para sua formação humana e experiência da vida surgem. A transdisciplinaridade é aberta e flexível rechaçando métodos e concepções de educação que sejam fixas e não dialoguem com os novos conhecimentos e problemas planetários. A trans reconhece a importância da educação integral das crianças, respeitando a sua complexidade e multidimensionalidade e rompe com a função racionalista e mercadológica da educação moderna. (NICOLESCU 2002; MORIN 2005, 2000; FERREIRA 2007)

A rigidez é péssima para a construção dos saberes, visto que é limitante e limitada, radical e discriminadora. A rigidez científica nada tem de inteligente, posto que é demasiadamente dogmática. A dogmatização do rigor é um perigo para a escola. Lamentavelmente, durante as teorias ultraracionalistas, houve um equívoco e se confundiu rigor com rigidez, conhecimento como a matemática, lógica com cálculo, ciência com religião. (MACHADO & FERREIRA, 2015, p. 127)

Em 1998, dez anos após a criação da lei que instituiu a Educação Infantil no Brasil, foi criado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) com vistas a nortear os docentes da Educação Infantil através de orientações pedagógicas, não obrigatórias, mas que tinham o objetivo de auxiliar as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas do país. O RCNEI corrobora com a concepção de educação integral da criança assim como a LDB ao afirmar que pretende

Apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL, 1998, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, V. 1, p. 7)

Uma vez que existiam orientações para a Educação Infantil, havia o anseio para que fosse oficializado através da lei um currículo obrigatório para essa etapa da educação. Segundo Barbosa, *et al.* (2016) na redação original da LDB (Brasil, 1996) foi proposto uma base comum para a educação, no entanto, não incluíam a Educação Infantil. Entretanto, a nova atualização em 2013 da LDB colocou como, uma das condições, a inclusão da base comum também para a Educação Infantil.

Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2019, art. 26)

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), diz em seu art. 29 que a Educação Infantil é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nessa perspectiva, a escola é apresentada também como uma possibilidade de construção socioemocional, um espaço, possivelmente, privilegiado para educar as emoções.

Apesar dos marcos legais reconhecerem a criança como sujeito de direito e a escola como um ambiente não apenas do cuidado, mas também da formação integral, a força da lei não foi capaz de garantir a efetivação desses direitos. Segundo Sarmiento (2018), a *institucionalização* da infância transformou a criança em aluno e por esse caminho, conferiu a criança um lugar de quase-cidadã, ou de cidadã em processo. O deslocamento das crianças para a submissão de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas concepções normativas. (SARMENTO, 2018, p. 235).

Considerando-se, nomeadamente, que a criação da escola pública, se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às jovens gerações, estas são, assim, supostamente preparadas para o exercício da sua condição cidadã quando adultas. (SARMENTO, 2018, p. 235).

Foi atribuída a ela um sentido de infância, um discurso que a objetifica, que a coloca como prisioneira do outro, prisioneira do adulto. Abramowicz e Moruzzi (2016) “A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância, por isto também é prisioneira política”

Sarmiento ao discutir “infância e cidade: restrições e possibilidades” traz o conceito de restrição de cidadania da infância. Segundo o autor, as crianças são constantemente controladas e vigiadas sob o pretexto de proteção de crianças. Arroyo (2008) afirma que “as crianças concretas não foram e nem são sujeitas à gestão de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades” (ARROYO, 2008, p. 125)

Ora, se pensarmos que nem todas as escolas estão sob o pensamento da criança em seu desenvolvimento como pessoa completa como pensa Wallon (1979, 1995), mas que parte ainda estão sob o viés em uma concepção de infância que pensa a criança em um ser um “ser a vir”, vemos o quanto a pedagogia pode ser, como diz Sarmiento (2018), “autoritária e não participativa”.

Considerando-se, nomeadamente, que a criação da escola pública, se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às jovens gerações, estas são, assim, supostamente preparadas para o exercício da sua condição cidadã quando adultas. (SARMENTO, 2018, p. 235).

Nesse sentido perguntamos: se há a compreensão, a partir dos estudos da sociologia da infância, de que a criança é agente da construção social e a escola faz parte deste movimento, por que as crianças não são ouvidas sobre os processos das quais participam e que são do seu interesse? Por que repetidamente tem sido posto modelos tradicionais de socialização/aprendizagem que negam a natureza afetiva, cognitiva e histórico cultural da criança?

A educação deve estar aberta ao novo e possibilitar aos indivíduos experiências sobre esse novo mundo que se apresenta. A escola sem dúvida é socializadora, agente fundamental para a formação da identidade e co-responsável no que diz respeito ao desenvolvimento dos seres e bem-estar social. É certamente um local de reelaborações, capaz de quebrar a recorrência de padrões.

Arroyo (2008) afirma que é preciso trazer a infância para o foco da pedagogia. Para ele não se pode pensar a educação, a escola sem pensar nos tempos humanos com que se trabalha. A filosofia, a história e a sociologia da infância sugerem que a pedagogia repense em diálogo com essas categorias geracionais e com a dinâmica social e cultural em que se formam. (ARROYO, 2008, p. 122)

Uma Educação Infantil que respeite direitos da criança em um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis num tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta (MORENO, 2007, p. 55).

Oportunizar essa aprendizagem desde a tenra idade pode ser uma possibilidade de uma riqueza para os sentidos. Aprender, pesquisar, observar, dialogar, socializar... todas são atividades que irão requerer dos seres humanos tempo, avaliar, ouvir o silêncio.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve respeitar a criança quanto aos seus direitos e especificidades, isto é sua essência lúdica; sua constante curiosidade; seu desenvolvimento físico. Cognitivo. Afetivo e social; sua dependência e / ou necessidade de ajuda no cuidado com seu corpo, com sua alimentação, seus pertences etc. (MORENO, 2007, p. 57).

Portanto, acreditamos que é importante, nesse estudo, escutarmos os docentes e refletir sobre as suas práticas no que tange a formação humana e a educação das emoções reconhecendo quais avanços foram obtidos quanto à formação integral das crianças e como as crianças tem sido reconhecida dentro do processo de ensino-aprendizagem. Consideramos de extrema importância refletir qual a Educação Infantil da contemporaneidade e como a transdisciplinaridade pode contribuir para uma educação mais humana e inclusiva.

Na próxima sessão, uma vez que estamos falando sobre a educação das emoções das crianças na Educação Infantil, dialogaremos especificamente sobre os estudos que falam sobre as crianças de 4 e 5 anos a partir da psicologia, da neurociência e da sociologia. Quais são os aspectos que esses estudos têm revelado sobre essa faixa etária, sem a pretensão de colocar a criança em uma caixinha, pois entendemos através da transdisciplinaridade, que não existe uma verdade universal.

3.2.2 A criança de 4 anos a 5 anos

Queremos refletir um pouco sobre a criança de 4 e 5 anos, mas devemos

lembrar que nossos todos os estudos apresentam limitações e recortes e, sendo assim, jamais conseguiríamos dar conta de toda a complexidade que é a criança. Além disso, crianças de 4 e 5 anos estão no mundo sobre diferentes contextos, culturas, condições sociais, projetos políticos, educação familiar, tempo histórico, etc. A criança não deve ser limitada de forma a uma receita e por isso, falar sobre uma etapa da vida exige de nós um trabalho ético e responsável, lembrando que não se trata de protocolos fechados incluindo e excluindo crianças com padrões que não podem ser alcançados universalmente uma vez que já vimos através dos fundamentos da transdisciplinaridade que as crianças estão inseridas nos mais diferentes contextos.

Temos a difícil tarefa de tentar nos aproximar do nosso sujeito principal da pesquisa: a criança de 4 e 5 anos, pois ela é o nosso maior foco da educação socioemocional na Educação Infantil, mas entendemos que não podemos simplificar a criança e todas as suas possibilidades neste texto.

Dessa forma, discordamos da ideia universalista, etapista e rígida trazida por alguns autores, como, por exemplo, Piaget (1987) e Freud, pois estarmos alinhados com a concepção contemporânea de desenvolvimento humano que o compreende não de forma fixa e previsível, nem só biológico, nem apenas sociológico, mas que é transpassada pelo interno e o externo, e que cada ser humano tem o seu próprio tempo de desenvolvimento.

Nesse sentido, corroboramos com a concepção de desenvolvimento a partir da noção de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) e entendemos que há, nessa concepção de desenvolvimento, divergências com as teorias tradicionais do desenvolvimento da criança, bem como com a teoria do desenvolvimento psicossocial em Freud.

Segundo Corsaro (2011), há pontos fracos nas teorias do modelo construtivista. A teoria de Piaget (1987) centraliza a aprendizagem da criança na individualidade desfocando a importância da interação entre pares, enquanto que os desdobramentos do trabalho de Vygotsky valorizam muito mais o processo de internalização individual do que as ações coletivas das crianças. Além da psicologia do desenvolvimento construtivista se preocupar sobremaneira com o ponto de chegada do desenvolvimento o que gerou impacto nas famílias e escolas: no currículo, no tempo

pedagógico etc. Uma ansiedade por vezes que se traduz em frases como: “realizar atividades na idade certa”

Porém, mesmo com as divergências na concepção de desenvolvimento, acreditamos que esses autores nos ajudam a ter diferentes perspectivas sobre a criança de 4 e 5 anos e por isso elaboramos um recorte sobre esses estudos no que tange às particularidades delas, a fim de nos aproximar de sua complexidade e contribuir para o diálogo com a educação das emoções em uma abordagem transdisciplinar.

Primeiramente, começaremos falando quais são as características da criança de 4 e 5 anos segundo os estudos de Piaget (1987), grande biólogo e psicólogo. Piaget (1987) estudou o desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, como o desenvolvimento cognitivo acontece. Sua teoria fala a respeito de como a criança aprende, como ela se relaciona com o mundo.

Piaget (1987) em seus estudos elabora que crianças de 2 a 7 anos atravessam o período pré-operatório. Nessa fase a criança entende o mundo principalmente pela linguagem e imagens mentais. É um período marcado pelo jogo simbólico, pela linguagem, pelo faz de conta e pela fantasia. Nessa fase, a criança conta histórias misturando elementos reais e da sua imaginação, além de amar ouvir as contações de histórias pelo prazer de poder imaginar e criar os diferentes cenários.

Segundo o autor, uma vez que esse estágio é caracterizado pelo egocentrismo, a criança tem dificuldade em perceber as diferentes realidades que não seja a sua, em virtude de que seu pensamento tem como uma das características a centração: uma percepção estática da realidade com o pensamento sempre no presente.

Nesse período, a criança recebe uma gama de informações e conhecimentos que nem sempre consegue compreender sozinha estimulando a sua curiosidade e traduzida na fase que Piaget (1987) chamou “dos porquês”. A criança busca compreender o mundo, suas regras, de onde surgem as coisas, e algumas vezes querem chamar a atenção para si através do diálogo. É uma ferramenta importante na formação da personalidade, na busca pelo conhecimento, no estímulo da imaginação e criatividade, e que as leva a um constante processo de pesquisa.

A criança nessa idade, para Piaget (1987), já consegue representar o mundo com palavras e números e um importante elemento para ler o mundo é acessado: a

intuição. A imitação nessa fase também é um elemento que ganha força, a criança desloca-se em papéis através do faz de conta tanto em um movimento de aceitação quanto em um movimento de iniciativa.

Já os estudos de Wallon (1979, 1995) trazem novos elementos sobre a criança de 3 aos 6 anos, o estágio do personalismo. Até os 2 anos, a diferenciação e unificação da imagem do corpo em suas partes e totalidades eram o foco, porém a partir dos 3 anos passa a ser “a consciência corporal como condição para a tomada de consciência e para a diferenciação eu-outro”. (NOGUEIRA & LEAL, 2015, p.199). É que nessa fase a criança começa a se distinguir do outro no mundo e começa a se perceber como ser individual. Sua relação com os pares têm uma importância fundamental para ela se perceber no mundo.

“Uma das primeiras mudanças desse novo estágio é a utilização dos pronomes para se referir a si própria: se antes a criança se referia a si mesma na terceira pessoa, agora ela passa a fazer uso da primeira pessoa, o “eu” e o “mim”, o que nos mostra uma evolução na linguagem como o início da consciência de si, de seu processo de busca de afirmação e diferenciação. Da mesma maneira, o possessivo ‘meu’ fixa nas coisas direitos duradouros, prerrogativas ou pretensões do eu”. (NOGUEIRA & LEAL 2015, p.199)

Nessa fase, a criança tem necessidade de ser admirada, sentir que agrada ao outro. Percebe-se uma busca pela aceitação e sentimentos de pertencimento. “A criança tem necessidade de ser prestigiada, de mostrar que tem qualidades a serem admiradas, ou melhor, de se mostrar no que ela acredita poder agradar aos outros para obter exclusividade de atenção”. (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, pág. 42)

A sua pessoa, que antes era um escudo em relação às outras pessoas, ocupa-se agora, acima de todas as coisas, com a sua própria realização estética. Este fervor por si mesma é, aliás, normalmente acompanhado de conflitos, inquietações e decepções. A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira a si própria se não se julgar admirada. (WALLON, 1995, p. 205)

No entanto, para agradar, a criança nessa fase, segundo Mahoney e Almeida (2000), já não se limita às qualidades que encontram em si e busca no outro através

da imitação se apropriar de novas qualidades. A criança, segundo os autores, busca um modelo. “Personagens são criados a partir das pessoas que a criança admira e deseja suplantar, apoderando-se de suas qualidades e méritos, uma necessidade de auto substituir os outros”. (BASTOS e DÉR, 2005, p.42)

Ao mesmo tempo que imita, a criança nessa fase também se opõe, pois nessa ela descobre que é diferente não só dos adultos, mas também das outras crianças. E como forma de preservação da personalidade e conquista da sua autonomia, a criança marca sua presença com “eu não quero”, ou “eu não gosto”. “É para afirmar o eu e tornar seu ponto de vista pessoal dominante e exclusivo que o movimento de oposição do outro assume características de confronto e de negatividade”. (BASTOS e DÉR, 2005, p.41). Muitas vezes para o adulto, essa oposição pode parecer birra, ou que ela não tem motivo aparente, no entanto, é um processo que Wallon (1979) chama de distinção e conservação.

As pessoas do ambiente não passam, em suma, de ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir e realizar-se. Mas se puder dar-lhes vida e consciência fora de si, é porque nele fez a distinção do seu eu e daquilo que é seu comportamento indispensável: esse estranho essencial que é o outro. A distinção não é como um decalque abstrato das relações habituais que o sujeito pôde ter com pessoas reais. Resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, apesar de ou porque antagônicos, um que é uma afirmação de identidade consigo mesmo e outro que resume o que é preciso expulsar desta identidade para a conservar. (WALLON, 1979, p. 156)

Nessa etapa, a criança está muito voltada para a descoberta de si e seu autoconhecimento a partir das interações sociais com o predomínio das relações afetivas. Inferimos no estudo de Almeida (2012) que é fundamental que a escola valorize as diferenças, pois as crianças já se percebem como únicas. Além disso, ao mesmo tempo que é necessário respeitar as preferências, é papel da escola oportunizar diversas oportunidades para que as crianças ampliem sua relação com os pares e com os mais diferentes jogos e brinquedos. Importante também que o docente mostre à criança que ela está sendo vista como ser individual e não apenas coletivo, valorizando a sua opinião bem como oferecer momentos de diálogos em que ela possa se expressar.

Os estudos de Wallon (1979) trazem o importante olhar sobre as emoções e

sobre os afetos da criança: a construção do eu, do outro, de toda aprendizagem passa pela afetividade. Segundo o autor, crianças de 3 a 13 anos estão no pico de individualização do eu-outro entre a imitação do outro e a negação do outro, mas enfatiza que esse é um processo que levamos ao longo da vida. O processo de construísse como indivíduo.

Wallon (1995) trata da relação do eu e o outro como algo indissociável, co-dependentes participando no que diz respeito ao desenvolvimento e o que perpassa entre eles são os afetos. Por isso a importância de acompanhar e educar as emoções. Como estão os afetos? Como estão as convivências? Uma vez que o outro é essencial para a constituição do eu é importante que as relações sejam saudáveis.

A afetividade, segundo o autor, está marcada em todos os momentos da vida humana. São as mais variadas experiências de emoção, de sentimento e de paixão. A forma com a qual a pessoa se relaciona com o meio e o meio com ela é que resulta em experiências com estímulos negativos ou positivos, proporcionando ou não relações com o bem-estar ou mal-estar. Nesse sentido, o sensível e o afetivo fazem parte dessa integração de fatores para o desenvolvimento da pessoa completa.

Os estudos de Freud (1976), através da teoria psicanalítica, trazem elementos sobre o inconsciente da criança, e o desenvolvimento da sua personalidade. Uma relação entre os desejos primitivos e o desenvolvimento do superego com os códigos e regras sociais. Nessa fase, a criança não apenas se percebe como ser individual e diferente enquanto gênero (meninos têm pênis e meninas têm vagina), mas também que há uma dinâmica familiar e social que precede a sua existência. A criança agora começa a entender mais fortemente os valores sociais, as regras da sua casa, da escola e tudo o que envolve os valores éticos e morais da sociedade. Começa a ser formado o Ego Ideal em uma superação ao ID (instintos e desejos primitivos) que era preponderante na fase anterior.

A criança começa a perceber o controle do seu corpo através do controle dos esfíncteres e essa é uma experiência importante, pois inconscientemente ela consegue experimentar a relação de poder e dominação. Para Freud a liberação da fase anal está relacionada com o egoísmo, e a capacidade de dar ou reter conforme o seu interesse. É comum nessa fase inclusive, mães relatarem para as professoras que as crianças passaram a ter prisões de ventre e não conseguem ir ao banheiro

evacuar. Para alguém que experimenta o controle e o poder dos pais, essa nova experiência de posse e controle sobre o próprio corpo se torna muito importante para a criança.

É uma fase importante para ensinar a criança sobre higiene, cuidado com o corpo sem criar tensões e ansiedade nesse momento de desfralde. O bom funcionamento do corpo influi diretamente na saúde emocional de crianças e adultos e por isso a superação da fase anal com diálogo e amorosidade contribuem para que a criança se autoconheça e estabeleça uma psique saudável desenvolvendo uma boa relação com os conceitos de controle e dominação.

Nessa fase, a criança também vive a superação da triangulação na relação com os pais, a criança vai se reconhecendo dentro das características que envolvem a função de filho e não de marido/esposa (a terceira pessoa).

Segundo Freud (1976), é nessa idade que a criança entende que não poderá ter seu objeto de desejo: o menino a mãe e a menina o pai e nesse sentido passam por um período de identificação na tentativa de resgatar a atenção de quem deseja através da imitação dessa terceira pessoa. A criança passa a entender que aquela mulher/homem é proibida para si, mas que ele pode estabelecer essa relação com outras pessoas no mundo e nesse sentido começa a levar referências no intuito de criar relações assim como a terceira pessoa conseguiu com o seu primeiro objeto de desejo. É a superação sadia do complexo de Édipo (meninos) e do complexo de Electra (meninas).

Freud (1976) afirma que a personalidade está mais desenvolvida do que na fase anterior, o prazer para criança até perto dos 7 anos está voltado para ele mesmo e as experiências vividas na primeira infância influenciam ao longo da vida. Quanto mais ricas e saudáveis forem as experiências familiares, menos fixação e distúrbios o adulto terá.

Gottman e Declaire (1997) afirmam que a partir dos três anos de idade, as crianças começam a se identificar como um ser diferente do outro, um processo díspar do que estava ocorrendo aos dois anos de idade quando o importante era descobrir “quem eu sou”.

Em nenhuma outra situação, a criança tem tanta chance de desenvolver técnicas para regular suas emoções quanto em seu

relacionamento com os colegas. É aí que ela aprende a se comunicar com clareza, a trocar informações e a esclarecer malentendidos. Aprende a ceder a vez para falar e brincar. Aprende a compartilhar. Aprende a aceitar regras para suas brincadeiras, a ter conflitos e a resolvê-los. Aprende a compreender os sentimentos, as vontades e os desejos do outro. (GOTTMAN & DECLAIRE, 1997, p. 201)

Os autores revelam que nessa idade, as crianças não conseguem administrar muitas relações de amizade ao mesmo tempo, e por isso, normalmente preferem realizar atividades em duplas e por vezes podem rejeitar uma terceira criança que tenta entrar na brincadeira. Não por maldade ou por vontade de ferir, mas na intenção de protegerem a brincadeira por não saberem como realizá-la com mais um participante.

Incapazes de expressar isso em termos que a terceira criança possa compreender ou aceitar ("Sinto muito, Billy, mas a dupla é a maior unidade social com a qual sabemos lidar nessa fase do nosso desenvolvimento"), as crianças em geral recorrem a táticas mais cruas e diretas, como dizer: "Vai embora, Billy. Você não é mais nosso amigo!". Algumas crianças fazem isso também com os pais, dizendo, por exemplo: "Vai embora, papai! Eu não gosto mais de você. Só gosto da mamãe!". O que a criança realmente quer dizer, é que está curtindo a intimidade que estabeleceu naquela hora com a mãe. Nesse caso, o pai não deve levar a esnobada a sério. Na verdade, uma criança pode ser bastante volúvel. Não é nada incomum duas crianças rejeitarem uma terceira, e logo depois formarem um novo grupo, acolhendo a rejeitada em um novo jogo ou atividade. (GOTTMAN & DECLAIRE, 1997)

Apesar dos autores pedirem que não leve a esnobada da criança a sério, ele recomenda que não ignore a situação, mas que encoraje a criança aos valores de empatia e bondade, para que elas percebam que com sua escolha de palavras podem estar ferindo o outro. Ajudar a criança a compreender que podem falar de uma outra maneira sugerindo a inclusão da criança, ou até mesmo que elas podem brincar em outro momento em trio. Família e docentes também devem acolher as crianças que estão sendo excluídas, devem estar atentas a esse movimento nesta fase e encorajá-la a resolver a situação: brincar sozinho, sugerir uma nova brincadeira para três crianças, ou até mesmo encontrar uma quarta criança para que ela forme uma outra dupla. São inúmeras possibilidades que podem surgir do diálogo e acolhimento e que vão demonstrar a elas que suas emoções importam.

A amizade entre as crianças, segundo Gottman e Declaire (1997), estimula a fantasia, a criatividade e a imaginação. As crianças ao fantasiarem no faz de conta, brincam e com a brincadeira podem se ajudar mutuamente no enfrentamento dos problemas e tensões que vivenciam. “O faz de conta permite o desenvolvimento emocional da criança ajudando-a a ter acesso a sentimentos recalcados”

É comum nessa idade, segundo o autor, que as crianças apresentem medo de escuro, insetos, máscaras, pessoas fantasiadas, ficar sozinhas, de invadirem a casa, de cachorro, se machucar, se perder, etc. A criança começa a ter uma maior percepção do ambiente e ainda não tem total compreensão dos perigos que corre. Esse medo pode inclusive afetar o seu sono.

Os autores afirmam que o medo é uma emoção natural em qualquer fase da vida e que ela pode sim ter uma função saudável na vida das crianças, uma vez que essa emoção faz com que os seres humanos se tornem mais cuidados e se exponham menos aos perigos. O medo é uma emoção de preservação, ao mesmo tempo que não deve estar em desequilíbrio impedindo a curiosidade e ação das crianças, mas de forma equilibrada evitando perigos desnecessários. (GOTTMAN & DECLAIRES, 1997; GOLEMAN, 2005)

Nessa fase, a criança tem medo da impotência e esse medo e vontade de superação aparecem em muitas das brincadeiras infantis quando fantasiam lutas com monstros, com ladrões, gente má. GOTTMAN & DECLAIRES afirmam que:

[...] mesmo se pudéssemos de alguma forma poupar a criança do conhecimento de todos os perigos que realmente existem no mundo, ainda assim ela inventaria seus próprios monstros. Porque tais fantasias ajudam-na a lidar com seus sentimentos naturais de impotência e vulnerabilidade. Embora o poder dos monstros lhe dê medo e a afaste, ela gosta de fantasiar e conquistar as coisas que teme. Isso faz com que ela se sinta mais poderosa e menos vulnerável. (GOTTMAN & DECLAIRES, 1997, p. 176)

Segundo os autores, a fase do faz de conta, tão presente na segunda infância, ajuda a criança a lidar com as suas ansiedades e também pode ser um espaço de intimidade e segurança que a permite explorar emoções que emergiram na brincadeira e o docente ou a família tem a oportunidade de dialogar com ela sobre a emoção que ela está experimentando.

Nessa idade, a criança já está familiarizada com a ideia da morte, tem medo dos conflitos dos pais, medo do abandono, medo que os conflitos resultam em divórcio e muitas vezes se culpam pelo que acontece com os pais, por ser uma fase que a criança ainda não separa elementos reais da fantasia, pesadelos podem ser apavorantes para as crianças. É nessa fase também que acontecem vários episódios com medo do escuro por imaginar que monstros podem rondar o seu quarto.

Por fim, Gottman e Declaire (1997) alegam que o diálogo com as crianças é a principal ferramenta que possibilita o adulto a ajudar as crianças a pensarem em maneiras de enfrentamento de medos reais. Além disso, eles afirmam que nem sempre as crianças expressam seus medos de forma direta, mas fazem perguntas, por exemplo: “Um menino que pergunta se ainda existem orfanatos provavelmente não está interessado numa aula sobre a política de assistência à criança. Está pensando é em seu medo do abandono”. É importante ouvir, sobretudo, perguntas por trás de temas ligados ao abandono e morte, para compreender qual o sentimento gerador do medo da criança. O elogio, a segurança, o carinho, e o incentivo à autonomia fortalecem o emocional da criança e a superação de muitos medos nessa idade.

3.2.3 A infância como categoria estrutural

O conceito de criança e infância apesar de muitos acreditarem que são iguais, são diferentes. A criança diz respeito ao indivíduo, autor social e protagonista da história que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tem até doze anos incompletos. Já o conceito de infância (ou infâncias), de acordo com os estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2000) é uma categoria estrutural, social e geracional com especificidades e demandas próprias.

No entanto, o conceito de infância e da criança como conhecemos hoje são recentes nos estudos acadêmicos. A idade moderna foi um período que trouxe impacto não apenas na construção do conhecimento científico conferindo uma visão racionalista do mundo, mas também na concepção sobre a criança e a infância. Segundo Philippe Ariès (2014), no período medieval, as crianças eram vistas como

adultos em miniatura: não lhes eram conferidas proteção, eram inseridas no mundo do trabalho muito cedo e frequentavam o mesmo círculo social que os adultos que praticavam desde atos violentos atos libidinosos sem qualquer pudor na presença das mesmas.

Para ser considerada adulta, de acordo com Ariès (2014), na Idade Média, bastava que a criança dominasse a linguagem oral e tivesse minimamente independente de sua mãe e ama, o que normalmente acontecia por volta dos sete anos de idade para que ela frequentasse todos com os adultos todos os eventos sociais. Com o domínio da linguagem oral, não havia lugar que a criança não pudesse estar, ou assunto que ela fosse poupada em ouvir.

Segundo o autor, uma vez que não existia o sentimento de infância, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, mesmo se tratando de uma espécie do reino animal que depende tanto dos adultos para a sua sobrevivência, “era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos” (ARIÈS, 2014, p. 10). “Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educados sem que existissem instituições especiais para eles” (Kohan, 2005, p. 64)

A falta de pudor, a exposição ao sexo e aos assuntos sexuais, a exibição de armas e da violência, ao trabalho, ou seja, uma série de práticas sociais que acreditamos, hoje, que as crianças deveriam ser expostas, faziam parte do cotidiano delas. Não havia a diferenciação do que era do mundo adulto e do mundo da criança, uma vez que, para eles, a criança era o adulto em uma estatura menor.

Ainda segundo Ariès (2014), na idade média, há uma demasiada falta de cuidados, indiferença e o que ele chama de “infanticídio tolerado”. Isso porque mesmo com altos índices de mortalidade infantil, não existia a preocupação com a vida da criança a ponto de evitar o que era nocivo para elas.

Segundo o historiador, vários fatores contribuíram para o surgimento do sentimento de infância na idade moderna: foi a partir da diferenciação do vestiário, segundo Ariès (2014), entre adultos e crianças e a preocupação em poupar as crianças da nobreza, que a sociedade moderna começou a perceber o início da construção do sentimento de infância.

Para Postman (1999) a criação da imprensa escrita, revelou-se como fator principal para que o imaginário entre o ser criança, e o ser adulto fossem diferenciados. Com o domínio da linguagem escrita, as crianças só teriam acesso ao mundo dos adultos depois de serem alfabetizadas. A informação antes transmitida oralmente, passou a necessitar de formação específica para ser acessada, o que concedeu às escolas novamente um lugar essencial na formação das crianças.

A categoria infância foi um advento da modernidade após o surgimento da burguesia e a revolução industrial. O deslocamento no pensamento econômico incutiu na sociedade a necessidade de preparar as crianças para o futuro. Cuidar das crianças e diminuir as taxas de mortalidade infantil era principalmente uma questão econômica. A burguesia também fortaleceu preceitos do cristianismo e um deles foi a família chamada “tradicional” ou nuclear, composta basicamente de mãe, pai e filhos. No entanto, as famílias não se davam mais conta de preparar e cuidar das crianças sozinhas. Alguns conteúdos precisavam ser melhor elaborados e a modernidade trouxe também o advento da escola nos parâmetros da nova forma de fazer ciência.

Postman (1999) afirmou que a infância não é um conceito biológico, mas sim um fenômeno social iniciado no século XVI. As concepções de infâncias ao longo da história da humanidade têm sofrido diversas mudanças. Abramowicz e Moruzzi (2016) afirmam que os estudos da Sociologia da Infância tiveram suas origens, apesar de dispersas, em decorrência de diálogos postos pelos direitos das crianças e, em especial, pelos direitos de proteção e provisão.

De acordo com Marita Redin (2007), as “crianças sempre existiram independentemente das concepções sobre elas” (p.11). Atualmente, os estudos da Sociologia da Infância a respeito das concepções modernas e contemporâneas sobre infância propõe uma desconstrução no que diz respeito a concepção de infância universal e natural. Ultrapassa a ideia de que a criança é uma um ser sem possibilidades, sem cultura, sem história, sem protagonismo, que precisa ser preenchido pelos saberes do ser adulto.

Atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos um ser

sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserida (BRASIL, 2006, p. 10)

A infância não é uma fase exclusivamente biológica. A disciplinaridade por séculos contribuiu para que as infâncias fossem vistas como algo universal, explicada única e exclusivamente a partir da visão adultocêntrica, porque estes eram os únicos capazes, segundo o racionalismo, de exercer a razão e objetividades necessárias para fazer ciência. O estudo disciplinar da psicologia, sociologia, biologia e pedagogia por vezes eliminou as contextualizações e a complexidade da infância, conferindo-lhe uma definição reducionista e a encarcerou em padrões universais que eram irreais e ilusórios. Uma infância categorizada a partir de regras que os adultos criaram como um protocolo a ser seguido.

Stuart Hall (2005) afirma que as antigas identidades estão em declínio, a estabilidade que o mundo pensou existir já não existe mais, novas identidades estão surgindo colocando em xeque a ideia de um indivíduo unificado e fazendo com que o indivíduo moderno seja fragmentado. Pensar em uma criança ou até mesmo em uma infância universal é uma falácia. “Há medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados, por uma multiplicidade desconcertante, e cambiante de identidade possíveis” (Hall, 2005, p. 13)

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório (GOUVÊA, 2002, p. 20)

Nesse sentido, Castro (2002) afirma que não se pode negar o lugar na diferença na construção de concepção de infância. Crianças e adultos, segundo a autora, são considerados diferentes em qualquer cultura humana, mas essa diferença sofre variações segundo épocas e culturas.

[...] quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas, e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos, na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como

“consumidoras” da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011, p. 19)

A infância como uma construção, é, segundo Castro (2002), uma construção de cada grupo social, pertence a um momento histórico, épocas e condições sociais diferentes, não caberia a visão de uma infância para as demais sociedades, pois esta não está posta, não é universal. Além disso, essa construção é dinâmica e envolve disputa, relações de poder: a projeção sobre o que outro é.

Mesmo que a imaturidade biológica, não certamente a infância, seja um aspecto universal dentro das sociedades humanas, a instituição “infância” assume “naturezas” que variam segundo épocas e condições históricas diferentes. Assim, podemos dizer que a infância é uma construção de cada grupo social e não um “em si”, uma essência. (CASTRO, 2002, p. 48)

É importante discutir a constante mudança dos seres humanos e sua relação ativa com a história e cultura, contextualizar o espaço-tempo. Pensar em uma identidade infantil única e possível é desconsiderar a diversidade humana bem como sua incompletude. Castro (2002) traz a ideia da infância como um construto relacional: “assim como homem e mulher, criança e adulto são construções que se definem reciprocamente e, como dispositivos discursivos para a ação e orientação no mundo, surgem marcados pela posicionalidade”. (CASTRO, 2002, p.49).

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2000, p.152).

Castro (2002) também reflete sobre o sentido ético-político das construções humanas dialoga com a proposição de uma morte da infância no que diz respeito a uma construção humana. Recai sobre os pequenos a missão quase “messiânica” de construir um futuro melhor. “A infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o

material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor” (KOHAN, 2005, p.34)

Vimos essa problemática ao tratarmos sobre a história da Educação Infantil no Brasil. Em primeiro lugar a escola esteve preocupada apenas em cuidar da criança em uma concepção higienista, em seguida, a função da escola esteve atrelada não aos anseios infantis e as necessidades de uma formação que respeitasse a sua integralidade, mas no que ela precisaria aprender para ser um adulto de sucesso. A educação capturou as infâncias, seus corpos e suas subjetividades com o pretexto de que a educação se tratava sempre sobre o “vir a ser”.

Nesse sentido, a criança passou a ser território econômico através do mercado de trabalho. Segundo Abramowicz e Moruzzi (2016) não existe território e corpo mais disputado do que o da criança. Na contemporaneidade, percebemos que a criança passou a ser também um alvo para a lógica do consumo. Com os estudos e novas concepções sobre a infância o mercado rapidamente absorveu os conceitos de criança como agentes formadores da cultura e que também é formada por ela. A criança com o desenvolvimento do capitalismo passa a ser não só o trabalhador que está a advir, mas também a consumidora imediata.

Dado o exposto, as autoras nos chamam a atenção para a falta de possibilidade de enfrentamento das crianças frente às forças que querem iniciá-las precocemente a lógica do capital, à alfabetização, da linguagem hegemônica em nome de uma universalidade para construir “a criança” e de como a criança pode interrogar a sua infância. Arroyo (2008) afirma que com o protagonismo da infância e suas experiências e formas de viver fazem com que a pedagogia se interrogue, reveja verdades tidas como absolutas. É preciso pensar na escola e nas marcas que ela tem deixado nas biografias das crianças.

3.3 A educação socioemocional na Educação Infantil: uma educação da experiência

Em uma visão disciplinar sobre a saúde mental, acredita-se que educar as emoções significa controlá-las a ponto de silenciar os que as crianças sentem, sem

lhes dar oportunidades para que elas pudessem expressar o que estavam sentindo. O silêncio era sinônimo de saúde mental, quando na verdade todos estavam “fervendo” por dentro.

O fenômeno da educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar é concebida como um processo integral e complexo de desenvolvimento tanto na dimensão intrapessoal (consigo mesmo) quanto interpessoal (com o outro) contribuindo não apenas com o bem-estar consigo como também em uma convivência saudável com os outros.

No estudo, consideramos a definição contemporânea de emoção que defende que ela acontece principalmente no cérebro estendendo a várias partes do corpo. A emoção não é puramente subjetiva, mas também da relação com o outro, com a linguagem, com a forma que a gente se expressa. (DAMÁSIO, 2019).

Adotamos o conceito de equilíbrio das emoções quanto a função da educação socioemocional, pois nos parece que é o principal anseio quando se trata de cuidar das emoções. Todos nós queremos ter as emoções equilibradas, viver em bem-estar. Para equilibrar as emoções, não se trata apenas de a criança desenvolver estratégias para lidar com as situações difíceis da vida, é necessário que o ambiente também ajude as crianças a equilibrar suas emoções e nesse sentido, não há como pensar a educação socioemocional sem uma compreensão deontológica (MAFFESOLI, 1998), pois o bem-estar consigo bem como o sofrimento perpassa também pelas questões filosóficas das condutas morais e éticas sendo um tratado construído com o outro e não do fato isolado.

O inferno não é apenas o outro como dizia Sartre, o bárbaro não está mais às nossas portas, ultrapassa nossos muros, está em cada um de nós. Portanto, de nada serve julgá-lo ou mesmo negá-lo” (MAFFESOLI, 1998. p. 4). Significa dizer que tanto o bem-estar quanto o mal-estar social se trata de uma construção coletiva, uma construção do eu e o outro.

Nesse sentido, é o equilíbrio dialógico das diferenças e não uma tentativa de padronizar as crianças. A dialogicidade se pretende a não anular o outro, o outro já tem voz, mas é importante não silenciar, é importante estar atento e saber ouvir. Saber que sua voz é importante e que haverá interlocuções na conversa diminui a angústia dos pares e sem dúvidas coloca as relações na horizontalidade. A dialogicidade não

vai eliminar as diferenças, mas evita a hierarquização do pensamento de um em detrimento de outros, ela torna possível o acolhimento do não só do favorável, mas também dos que pensam diferente. (FREIRE, 1997; FERREIRA, 2016 e 2022, MORIN, 2000)

Há o acolhimento do que é “estranho”, as emoções e ideias são acolhidas gerando reflexões e debates evitando o que Freire chamou de “opressão ao oprimido”. Ferreira (2016) alerta para os danos da ausência de diálogo pois pode gerar relações adoecidas, uma vez que essa convivência pode ser autoritária, e/ou excludente. É importante que o cuidado, a amorosidade e a dialogicidade sejam vividas no “chão da escola”. Estamos todos nos aproximando e diferenciando, a relação do eu-outro não acaba na vida adulta. É necessário que as relações sejam amparadas no cuidado consigo e com o outro evitando a hostilidade, a superioridade e o machucar uns aos outros. Quando cuido de mim, cuido do outro. Quando cuido do outro, cuido de mim. (FREIRE, 1997; FERREIRA, 2016 e 2022, MORIN, 2000)

A educação socioemocional é uma experiência relacional. Não se trata apenas de um desenvolvimento intrapessoal, mas também de um desenvolvimento interpessoal. Quando a família ou a professora acolhe uma criança que está em uma crise de raiva ou choro ela não só ensina o cérebro dela a se acalmar ela também ensina a linguagem dos afetos: o amor e o cuidado consigo e com o outro. (SIEGEL E BRYSON, 2015; ROSENBERG, 2006, GOLEMAN, 2005)

A visão contemporânea sobre as emoções constitui para uma mudança de foco dos investigadores desse campo de estudo, pois uma vez que consideramos que as emoções também estão ligadas à convivência não é possível apenas olhar para o desenvolvimento socioemocional restrito às categorias biológicas.

O desenvolvimento não é linear, não se trata de um processo exclusivamente biológico que segue uma sequência única e independente. O desenvolvimento é sobretudo deslocado com a aprendizagem, um processo não exclusivo à criança, mas que acompanha toda a vida. É composta de crises e reestruturações fruto da experiência dos indivíduos (CARVALHO, PEDROSA & ROSSETTI-FERREIRA, 2012) e a experiência nesta pesquisa é um tema fundamental para entender não apenas o desenvolvimento, mas a educação das emoções.

As emoções são da ordem histórica, social, não é apenas centrada no indivíduo

— neural e biológico. Elas não são mensuráveis, como propõe o método cartesiano, elas não são da ordem do experimento, mas sim da experiência. Por isso, falar sobre educação socioemocional na Educação Infantil em uma abordagem transdisciplinar é falar também sobre o conceito de experiência pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Segundo Bondía (2002, p. 19), a experiência é um par junto com o sentido, isto porque “são as palavras que produzem sentido, criam realidades, e, às vezes, funcionam como meio de subjetivação”. Elas imprimem o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo. E o modo que agimos diante de tudo isso. O autor afirma que pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar” como a modernidade tem se colocado até os dias atuais.

Experiência, afirma Bondía (2002), “é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca”. (2002, p. 21). É um encontro com algo que se experimenta, que toma e nos transforma. Ela é a travessia da existência pelo que nos interpela, nos submetendo a ela. Experimentar evoca a dimensão humana das emoções, pois ela é sobretudo uma paixão.

Isto porque, Bondía (2002) diz que primeiramente a experiência está ligada ao sentimento de padecimento. A experiência está relacionada com a responsabilidade em relação com o outro, não há na experiência a autonomia ou a individualidade, mas a sujeição à vontade do outro. É uma liberdade dependente, como afirma o autor, que está fora de mim e, por não ser eu, é capaz de me apaixonar. A experiência uma vez que é paixão, também está ligada à experiência do amor.

Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado. (BONDÍA, 2002, p. 26).

E quem é o sujeito da experiência? É o sujeito que se arrisca, que se expõe à aventura, que é receptivo também ao perigo. Não é um sujeito que sempre acerta, seguro de si, mas aquele que está disposto a perder os “seus poderes por ter sido alcançado por aquilo que o chama. É apenas o sujeito da experiência que está aberto à sua própria transformação (BONDÍA, 2002, p. 25-26). E qual é o saber da

experiência? O autor afirma que é um saber distinto da informação, do científico e da técnica do trabalho. Ela cria uma nova ordem ética e epistemológica, pois ela se dá na relação entre a vida humana e o conhecimento os mediatizando. O saber da experiência muda o significado das coisas que comumente estão definidas a partir da ciência e da tecnologia.

Como as emoções seriam definidas a partir do saber da experiência? Essa é uma definição que não está posta, não é universal, nem objetiva e nem impessoal, como algo a ser dominado e instrumentalizado através de experimentos. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 27).

O conceito de experiência em Bondía (2002) está intrinsecamente ligado ao conceito de atenção plena e ao conceito ontológico do tempo presente de Maffesoli. É necessário tempo, respiro, observação e silêncio para desenvolver a sabedoria. O oposto do que vivemos com a sociedade que urge e parece sempre atrasada em relação ao mercado, a globalização, a tecnologia. Uma busca pelo conhecimento para produzir, para monetizar, para dominar.

Random (2002) ao falar sobre o território do olhar, da imaginação e dos sentidos fala sobre como a aceleração do tempo também tem impacto sobre a aceleração do sentido. Vivemos o tempo da grande aceleração, há uma pressa implícita no século XXI em ter respostas rápidas, há uma abundância de informações e uma crescente necessidade de ter opinião sobre tudo quase que imediatamente. No entanto, há que se dar tempo ao tempo, como o autor diz, um respiro.

Bondía (2002) sugere com o seu conceito de conhecimento um novo nível de tempo, onde a experiência no toque sem que necessariamente os indivíduos estejam fabricando cartazes. É o contrário, é o movimento de ser tocado por uma experiência onde seja possível parar para olhar devagar, perceber devagar, escutar devagar, pensar devagar, sentir o cheiro e sabor das coisas, olhar para dentro de si, olhar para o outro e de fato ver quem é este outro, sentir a natureza e as cores das coisas, permitir não ter uma opinião formada, e nem ter uma opinião sobre tudo. Um movimento contra a automatização das mentes e dos corpos.

Quanto mais experiências a criança vivenciar, novas possibilidades, mais estratégias de enfrentamento ela poderá desenvolver. O campo da experiência é

fundamental no desenvolvimento socioemocional. Não se trata de escolarizar todas as vivências da educação das emoções, mas sem dúvida a escola é um local para que as reflexões e sistematizações sejam realizadas. (GOLEMAN, 2005; SIEGEL E BRYSON, 2015, GOTTMAN & DECLAIRE 1997)

Um desenvolvimento infantil amparado em diversas possibilidades contribui para um crescimento saudável. Uma vez que a transdisciplinaridade nos permite a abertura ao novo, a leveza e flexibilidade, tudo pode ser aprendido. A ideia não é tentar aprisionar, controlar ou gerenciar as emoções, mas se deparar com elas, conhecê-las e aprender com elas. (FERREIRA, 2022 E 2016; MORIN, 2000)

Para Winnicott (1975) o brincar é um campo fértil, rico e possível para a formação da personalidade das crianças. É uma experiência do ser. Viver é está no campo da ludicidade, a continuidade do espaço tempo. É através da experiência das próprias brincadeiras e das brincadeiras propostas por outras crianças e pelos adultos que a criança se desenvolve. Para o autor, a agressividade, deve ser aceita na brincadeira, a criança não deve ser negada em suas possibilidades de expressões e sentidos. Para ele, uma vez que a criança nega o que sente, ela se sente desonesta a respeito das próprias emoções.

O terceiro incluído na educação das emoções em uma perspectiva transdisciplinar é o lúdico, o brincar. A brincadeira é a matriz transversal que ultrapassa as crianças bem como as realidades. A educação socioemocional de crianças se relaciona diretamente com a ideia de brincar na Educação Infantil, pois educar as emoções de crianças pequenas é entrar no campo da ludicidade. O brincar é a base da infância, através da brincadeira a criança aprende, se expressa, se movimenta, cria, imagina, se reinventa, contribui não só para o desenvolvimento motor, mas também no desenvolvimento socioemocional. Na brincadeira elas socializam e expõem os mais diversos desejos e contrariedades, capaz de fazer com que as crianças acessem o mundo interno e externo. (MORAES, 2014; ARAÚJO, 2017)

Os jogos e brincadeiras são entendidos como uma situação em que se tem de tomar decisões e cooperar com os outros jogadores, mas pode ser também um momento riquíssimo para ensinar conceitos ligados à emoção como por exemplo a confiança em si e no grupo e sobre a frustração. Nesse momento, espera-se desenvolver situações de aprendizagem voltadas para as atitudes, focadas na

formação cidadã e no respeito ao próximo. (CASTELLAR E VILHENA, 2010, p. 44-45)

Gutton (2013) chama a atenção para o fato de que o brincar nem sempre está relacionado ao prazer como costuma-se imaginar. Uma vez que as crianças são capazes de repetir situações de desprazer, ou seja, uma vez que querem ser aceitas, entendidas e, acreditamos, que burlar regras, podem acabar machucando o outro nesse processo. Piaget (1987) também descreve a experiência do brincar ao afirmar que “o indivíduo, seja criança ou adulto, revive no jogo a maioria das atividades pelas quais passou a espécie, em sua metodológica evolução, durante milênios”. (PIAGET, 1987, p. 47)

Segundo Debortoli (2008, p. 79) o brincar é “compreendido como um processo de inserção em um tempo espaço social, que se constitui como narrativa e processo de problematização e reconstrução da realidade”.

O brincar na escola é e deve ser muito diferente do brincar em casa: os pais têm direito de querer isso e a variedade e o interesse devem ser mantidos para as crianças em ambos os ambientes. O brincar abrange todo o desenvolvimento de uma criança em todas essas circunstâncias, se for adequadamente compreendido e oportunizado em ambas. O brincar inevitavelmente terá um registro e uma adequação diferentes nessas duas situações, como terá em outros episódios lúdicos. (MOYLES, 2002, p. 181)

Cuidar das emoções das crianças precede a Educação Infantil, ela começa ainda no período gestacional, na fase embrionária. O bebê já sente as emoções não apenas quimicamente através das liberações hormonais dos momentos de alegria, tristeza, angústia, raiva que a mãe atravessa. Os estudos mostram que o bebê também sente através da troca com a mãe pelo toque na barriga, pela voz. Já há uma experiência relacional das emoções ainda na gestação. (GOTTMAN & DECLAIRE, 1997)

Uma vez que a criança chega à escola ainda na primeira infância, a educação das emoções torna-se um trabalho fundamental a ser desenvolvido também na Educação Infantil. A criança é um ser complexo e a escola precisa estar atenta não apenas ao seu desenvolvimento cognitivo, mas também ao seu desenvolvimento emocional, motor, social, cultural, etc.

Defender a educação socioemocional na Educação Infantil é defender a saúde e

o direito da criança a uma educação completa, sem propor uma receita de bolo onde está escrito como fazer. É mais sobre “o que é”, quais seus pilares e essência. Envolve um olhar integral sobre as crianças, mas também sobre a escola, a família e a sociedade. A educação socioemocional com uma abordagem transdisciplinar, para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil nos permite olhar para a criança como um ser indivisível. Além de a percebermos holisticamente: corpo, mente, o outro, o meio. Por meio das mais diversas disciplinas e de forma articulada, as emoções são educadas para o bem-estar consigo e com o outro.

Cuidar das emoções das crianças pequenas não significa dizer que elas são frágeis, na verdade a vemos como potência, fonte inesgotável de criatividade, imaginação, um ser integral físico, mental, moral, espiritual e social. A criança é vista em sua integralidade e complexidade. É um trabalho de sentir e pensar o mundo, onde suas emoções são reconhecidas, acolhidas, sem desprezar seus sentimentos em detrimento da razão. Nesse sentido, é colocar as emoções dentro e fora da sala de aula, porque, na realidade, elas sempre estiveram lá.

A transdisciplinaridade discute a educação das emoções não apenas no campo subjetivo, mas compreende que ela é da ordem complexa e que está diretamente ligada à experiência consigo e com o outro, ela não ignora as relações sociais e culturais e preocupa-se com os elementos não binários.

Como afirma Morin (2000, p. 35 e 39) a era planetária precisa da compreensão do todo, situar tudo no contexto e em sua complexidade, o global e multidimensional. É necessário perceber, conceber a relação de partes e o todo, um não existe sem o outro. O global, o multidimensional e o complexo são necessários e ao mesmo tempo, como diz o autor, intelectual e vital. E segundo Morin, “há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral” e “quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais”. (MORIN, 2000, p.39)

A educação socioemocional não se resume apenas às dimensões fisiológicas, nem biológicas. Os seres humanos não são apenas a carga genética, eles também são o psicológico, o social, o cultural, uma construção do eu com o outro. Para a transdisciplinaridade, os seres humanos são vistos inseridos na biodiversidade e na relação com os outros seres vivos. Os seres humanos não olham a natureza e os

outros seres como um quadro, ele é a própria natureza. Ele é o eu e o outro nessa constante relação de troca.

A função da educação socioemocional para a trans é possibilitar que a criança cresça emocionalmente confortável. E para isso alguns pilares são fundamentais. Em primeiro lugar, está a importância do autoconhecimento, autorreflexão e da autoconfiança: reconhecer suas emoções, pois através dele as crianças aprenderão que as emoções fazem parte do que é ser humano, ela não aprende a controlar o surgir das emoções, pois ela compreende que elas vêm e vão, mas entende que importa o que vamos fazer com cada uma delas. As emoções têm o seu tempo, seu propósito, mas logo terminam e deve-se seguir adiante. Além disso, a raiva, o medo, o nojo, a frustração assim como a felicidade, alegria, surpresa são sentimentos humanos que vem e que vão, quando estamos saudáveis vamos sentir todas elas em alguma medida. (GOLEMAN, 2005; GOTTMAN & DECLAIRE 1997; SIEGEL E BRYSON, 2015)

A compreensão é uma das palavras norteadoras da educação socioemocional na trans. E isso começa a partir do desenvolvimento intrapessoal, quando a criança começa a compreender mais sobre si mesmo, sobre o que sente, o que gosta. Quando a criança embarca na aventura do autoconhecimento, além de saber mais sobre si mesmo ela também se percebe como ser individual e coletivo: percebe o que se assemelha e o que a difere do outro. Nesse mesmo sentido, ela começa a perceber quais emoções a deixam mais confortáveis, o que ela não gosta, conseguir dizer o que está sentindo. (GOLEMAN, 2005; GOTTMAN e DECLAIRE, 1997; SIEGEL E BRYSON, 2015)

Em segundo lugar, é fundamental que a criança tenha liberdade para se expressar: dizer o que pensa e o que sente e se sinta acolhida e segura, livre de preconceitos e julgamentos que a impeça de falar. (FREIRE, 1997; BONDÍA, 2002, FERREIRA, 2016). Tolher a liberdade das crianças é obrigá-las a silenciar suas emoções o que pode gerar ansiedade, rancor, mágoa e o adoecimento da mente.

Em terceiro lugar, a educação socioemocional transdisciplinar na Educação Infantil deve acolher o erro como orienta Morin (2000). Errar faz parte da constituição humana, as crianças não são robôs que irão executar atividades programadas da forma que os adultos desejam. Não existe ser humano perfeito, nem atividade

executada por mãos humanas livres de falhas. Quando escola e família compreende o lugar do erro na aprendizagem, elas possibilitam que a criança aprenda a ser mais generosa consigo mesmo e aprenda a se perdoar, pois ela sempre tem uma chance para tentar novamente.

No mesmo sentido, os conflitos e problemas não devem ser motivos de fuga, se eles acontecerem é importante que estejam sob a ótica da educação socioemocional transdisciplinar e da dialogicidade para tentar uma solução que traga conforto. (FREIRE, 1997; FERREIRA, 2016, MORIN, 2000). As crianças parecem ter mais facilidade de resolver os seus conflitos rapidamente, e a escola pode contribuir auxiliando-as com a expansão do diálogo e estratégias da comunicação não violenta. (ROSENBERG, 2006)

Alguns temas costumam aparecer com certa frequência na Educação Infantil, e ao abordarmos aqui não queremos repetir o que já tem sido debatido em outros estudos, mas intentamos dialogar sobre a importância de tais temas para o desenvolvimento de uma mente saudável. Nesse sentido, o que a alimentação saudável, o brincar, a rotina e a arte têm a ver com isso? Por que incluir atividades com vistas ao combate ao preconceito contribui para a educação das emoções? Por que ensinar empatia, respeito, colaboração, gentileza, amor e perdão pode ajudar a criança a ser emocionalmente saudável?

Para as crianças pequenas é importante começar o desenvolvimento socioemocional a partir da identificação e reconhecimento que as emoções são inerentes à existência humana, não só em si mas também nos outros. Desenvolver a capacidade de identificar suas emoções e ser capaz de falar e lidar com elas de forma saudável. Quais os sentimentos que fazem parte de mim? Se eu sou capaz de sentir tantas emoções, os outros que fazem parte do mundo também são capazes. Se o que eu estou sentindo tem nome, qual o nome? Cada pessoa sente as experiências de um jeito diferente; posso expressar meus sentimentos, mas sem me machucar, nem machucar o outro. Quando agradeço, faço bem ao meu corpo, à minha mente e aos que vivem no mundo. Quando medito também cuido de mim. (SIEGEL E BRYSON, 2015; ROSENBERG, 2006, FERREIRA, 2022, GOTTMAN & DECLAIRÉ, 1997; GOLEMAN, 2005)

Não se trata apenas do reconhecimento das emoções, acreditamos que nessa

faixa etária além de reconhecer o que sente a criança é capaz de aprender a estar consigo, com o outro e com o mundo. Os afetos são os elementos fundamentais para a relação dos sujeitos sendo o amor o afeto fundamental para a convivência saudável. O cuidado consigo e com o outro, a compreensão, o autoconhecimento e a compreensão com o outro suas possibilidades e limitações. A empatia, o perdão, a compaixão, compreender as incertezas do mundo, que somos seres sociais, cidadania, ética. O diálogo através de uma comunicação aberta, amorosa e não violenta como fundamento para o bem-estar social. (FERREIRA, 2022, 2016; FREIRE, 1997, ROSENBERG, 2006, MORIN, 2000)

Estudos da psicologia positiva afirmam que ensinar a gratidão contribui para a vinculação da vida, uma experiência que combate crenças negativas², um exercício diário que ajuda as crianças a olharem o que tem acontecido de bom em suas vidas. Além disso, contribui também para uma experiência prazerosa com as pessoas que estão à sua volta, ser grato é uma experiência não só com o outro, mas que contribuiu para a conexão da criança com sua própria existência e biografia. (FREDRICKSON, 2001).

As emoções como raiva, ansiedade, preocupação, frustração, etc. são vistas na transdisciplinaridade não como emoções negativas, mas como emoções que também fazem parte do que é ser humano. A diferença aqui é que há o acolhimento dessas emoções e o trabalho da tomada de consciência delas para então equilibrá-las, evitando que sejam tomadas por essas emoções ao ponto que isso se torne um mal-estar ou um transtorno. A ansiedade, por exemplo, deve estar em nível de equilíbrio que ajude e impulse a criança a brincar, a ajudar o outro, a estudar. Neste mesmo sentido a raiva e a frustração que serve para mudar a realidade a partir de soluções criativas e inteligentes e podem ser o pontapé para a resiliência e a perseverança. (GOLEMAN, 2005, SIEGEL E BRYSON, 2015)

Todas as emoções são necessárias e importantes para a defesa e equilíbrio da vida. São os níveis e o tempo que permanecemos nela que merecem bastante

² Uma pessoa com o transtorno depressivo apresenta a tríade cognitiva depressiva onde costuma ver apenas o lado negativo das coisas: sobre si, sobre o outro e sobre o futuro. Essa percepção negativa o leva a pensamentos negativos como “nada faz sentido”. Atividades como o diário da gratidão pode ser uma ferramenta de questionamento desses pensamentos: “eles são reais?”

atenção e se elas estão muito fora de lugar: duram tempo demais, são intensas demais a ponto de desequilibrar e não conseguir voltar ao equilíbrio. Viver no futuro pode desenvolver transtorno de ansiedade, assim como viver no passado pode causar riscos de depressão. (GOLEMAN, 2005)

Tudo pode ser ensinado e tudo pode ser aprendido. Não se deve subestimar a capacidade de aprendizagem de uma criança de 4 e 5 anos. Pode-se ensinar coisas tão abstratas como os sentimentos, mas também como se alimentar, se exercitar e dormir bem. (SIEGEL E BRYSON, 2015)

Educar as emoções está ligada não apenas a exercícios mentais, mas também ao cuidado do corpo. Cuidar das emoções é cuidar da alimentação. A alimentação saudável está diretamente relacionada com o bom funcionamento das funções vitais e vitaminas e minerais ajudam a regular as funções endócrinas não só dos adultos, mas das crianças também. Não se trata de transferir para a comida a fonte de felicidade ou de frustração, mas saber que o bom funcionamento das emoções dependem também de uma alimentação regular e equilibrada. (ROWLANDS, 2020) Alimentação saudável exige intenção, planejamento, comprometimento, esforço, constância e disciplina. Não se deve render a rejeição das crianças por certos alimentos e a preferência por outros, mas o diálogo e apresentar os alimentos das mais diversas maneiras para que a criança se aventure a comer. Não podemos deixar de falar que o exemplo aqui é fundamental, pois educar envolve mudança de atitude no meio, não apenas no corpo. A aprendizagem é de dentro para fora, mas de fora para dentro também, pois além de uma dimensão cognitiva, a aprendizagem tem sua dimensão social e cultural, pois todos nós aprendemos nos relacionando.

Disciplina é fundamental. Temos medo de como essa palavra pode parecer, pois ela tem sentido no Ocidente de autoritarismo e rigidez. Não é nesse sentido que falamos da importância da disciplina, pois dentro dela pode existir flexibilidade, leveza e espontaneidade. A educação emocional transdisciplinar não tem como função “transformar” as crianças em cordeirinhos, quietas sem “vida”, que não expressam suas emoções. Existem limites e disciplina, mas há bastante espaço, diálogo, equilíbrio e acolhimento a espontaneidade da criança dentro disso. Aprende-se aqui que o bem-estar é coletivo, e não se deve ferir nem a si e nem ao outro.

Trazemos aqui um sentido de rotina, regras firmes sem uso da força, mas da

proposição, permeada pelos direitos e deveres que a criança tem - um ser completo e sujeito de direitos. Tempo para comer, tempo para dormir, tempo para brincar, tempo para estudar, etc. Ensinar que há tempo para esperar, que nem sempre as coisas acontecem como gostaríamos ou planejamos. O não deve ser consistente, mas dialogado na medida que a criança entende. Quais as razões pelas quais a criança não pode dormir de madrugada? Existe explicação e a criança tem direito a esse diálogo. Tratar a criança pela sua integralidade: ela entende, sente, aprende. Tudo isso traz segurança emocional para os pequenos e conseqüentemente aumentam as chances de tranquilidade e felicidade. As crianças aprendem que com tempo para tudo e um dia organizando pensando no bem-estar dela e dos demais. (FREIRE, 1997; CORSARO 2011; MACHADO & FERREIRA, 2015)

A escola deve estar atenta para a sua responsabilidade nessa etapa da Educação Infantil que as crianças parecem estar mais resistentes e seletivas com certos alimentos e texturas e podem se negar a provar e a experimentar. Sem dúvida alguma esse trabalho deveria ser um reforço do trabalho familiar, mas nem sempre a educação a respeito da alimentação saudável acontece em casa.

Crianças, com mal funcionamento intestinal, podem apresentar mais irritação e parece “enfezada” para as que convivem com ela. Pode parecer um assunto corriqueiro, mas é algo importantíssimo quando falamos de educação socioemocional. Os hábitos alimentares precisam estar envolvidos nos projetos de educação das emoções. Os cientistas têm falado sobre a importância do intestino como o segundo cérebro. Diversos hormônios ligados às emoções estão ligados ao intestino e uma vez que ele não está funcionando bem, o resto do corpo e mente podem não funcionar bem também. (ROWLANDS, 2020)

A separação do corpo e mente pela disciplinaridade nos fez olhar para os seres humanos em caixinhas, mas na realidade, assim como o cérebro não está dividido em razão e emoção, assim é todas as outras dimensões do ser humano. Tudo está relacionado: corpo, mente, espírito e ambiente.

Outra dimensão importante que deve permear o projeto/sequências didáticas na escola quanto a educação socioemocional diz respeito ao movimento. A criança é movimento. Quanto tempo essa criança tem ficado sentada apenas em atividades de concentração e/ou escrita? Qual a função da Educação Infantil? Reiteramos que a

principal função da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança e abertura para a socialização. Uma vez que somos seres sociais dotados de corpo, mente e espírito, devemos respeitar as dimensões que fazem parte não só dos adultos, mas das crianças, dos adolescentes, dos idosos, e nesse sentido garantir que a criança que ela terá acesso a experiências de socialização e movimento. (SANCHEZ, MARTINEZ, PENALVER; 2003)

O que pode ser ensinado para a criança quanto ao seu desenvolvimento emocional intrínseco? Trazemos os estudos sobre o mindfulness que tem se mostrado na literatura como uma excelente atividade também para a educação das emoções ainda na Educação Infantil. Goleman (2005) afirma que nosso cérebro não acompanhou a evolução cibernética e que não estamos preparados para a demanda de informações. A prática da meditação contribui para estar no momento presente, ajuda a aquietar a mente em tempos tão acelerados, não controlando a mente, mas permitindo que ela esteja no momento presente, aumentando o foco, e assim contribuindo para uma postura mais contemplativa da vida diminuindo o estresse e os níveis de ansiedade. A atitude mindfulness contribuiu para uma postura mais gentil e compassiva consigo mesmo. (WILLIAMS e PENMAN, 2015)

A emergência e a prioridade do trabalho da educação socioemocional segundo a Base Curricular Comum que instituiu o desenvolvimento de elementos da educação integral, obrigatoriamente a partir de 2020, pode parecer que o mundo finalmente entendeu que a disciplinaridade não dá mais conta de explicar as questões humanas e que estamos caminhando para uma nova ordem planetária. Houve um avanço uma vez que o documento estabeleceu três competências ligadas ao desenvolvimento socioemocional, dentre as dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica. São elas:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018)

No entanto, os estudos de Lemos e Macedo (2019) a respeito das competências socioemocionais elencadas pela BNCC revelam que o documento está alinhado aos organismos multilaterais – a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e à Organização das Nações Unidas que tentam reinventar através de elementos linguísticos uma nova roupagem para a velha ordem mundial, submetendo mais uma vez a educação ao modelo econômico do capitalismo.

A própria menção ao termo competência, no contexto das políticas curriculares, aponta para um conjunto de referências a organismos multilaterais, ademais referidas na própria BNCC. As mais imediatas são, provavelmente, a OCDE, que popularizou o termo ao utilizá-lo no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); a UNESCO e a ONU – com seu conhecido braço, o Banco Mundial. (LEMOS, MACEDO, 2019, p.59)

Segundo os autores, a OCDE tem uma abordagem com vistas às questões econômicas, enquanto que a UNESCO está mais ligada a educação e a cultura, no entanto, segundo os autores isso não foi capaz de impedir os “vínculos propostos entre escola e mercado” (p.59) e nesse sentido a BNCC não deixa claro em seu texto as suas bases epistêmicas, trata as questões socioemocionais de forma genérica, e assume uma abordagem instrumental uma vez que coloca os termos habilidades e competências em equivalência. (LEMOS, MACEDO, 2019)

As competências socioemocionais também passam a ser de interesse do capital e no Brasil foi organizada rapidamente através da BNCC, documento construído sem reflexão e diálogo com a população. Um documento verticalizado, colocado diante da sociedade através da “força da caneta”.

Acreditamos ser relevante discutir de onde vem o termo competência empregado na BNCC e em diversos textos relacionados à educação emocional. Ela está ligada a um fator econômico e mercadológico ou a formação integral humana? Zabala (2016) traz o conceito de competência “como forma de entender que o saber

deve ser aplicável, que o conhecimento toma sentido quando aquele que possui é capaz de utilizá-lo” (p. 22) No entanto, em uma concepção integral, diz o autor, essa competência não se resume apenas ao conhecimento acadêmico nem aprendido de modo funcional, mas em um conhecimento capaz de alcançar os outros âmbitos da vida e que se convertesse em uma legítima revolução.

Por que a economia e o governo vigente saíram à frente dos interesses coletivos para aprovar este documento? Lemos e Macedo (2019) retomam a teoria do capital humano de Theodore Schultz (1961) e Gary (1964) para explicar o que eles chamaram de encruzilhada posta pela BNCC.

Eles explicam que essa teoria vai além do investimento no capital físico. Valorizam a individualidade pela busca da formação profissional para o maior sucesso no mercado de trabalho, e é composto por elementos inatos e elementos adquiridos. A grande questão é: por que a economia está interessada em formar competências socioemocionais?

Segundo a teoria do capital humano, os indivíduos são, além de tudo, um auto empresa e por este motivo devem seguir a lógica administrativa de qualquer empresa: ter missão, visão e valores.

Podemos daí deduzir que comportamento, identidade e crença são os pilares constitutivos do real socioeconômico neoliberal ideal e sempre futuro. Nossas políticas públicas têm investido em estudos que não só mensuram como tentam calibrar as habilidades que façam prosperar tais competências – competência para disciplinar o próprio comportamento, tendo em vista os objetivos; competência para definir onde se quer chegar e, por fim, competência para crer a tal ponto no futuro promissor de modo que a simples crença se constitua como valor-ação. (LEMOS, MACEDO, 2019)

Percebemos o fenômeno do crescimento de empresas que fazem os trabalhadores acreditarem que eles são seus sócios ou parceiros. A ideia é que os trabalhadores acreditem que eles são a própria empresa. Como exemplo temos a Uber, Ifood, Rappi, 99 pop etc. que colocam em suas chamadas de marketing o conceito de que “você é o seu próprio chefe”.

Por fim, percebemos que o capitalismo ainda tem colocado suas agendas na educação ocidental e até mesmo a Base Nacional Curricular Comum carrega traços dessa influência. Zygmunt Bauman (2001) revela, através da teoria da modernidade

líquida, que nossa sociedade continua individualista e competitiva e que é necessária uma mudança no estilo de vida da nossa sociedade. As relações segundo o autor são frágeis, voláteis e fugazes, assim como os líquidos. E nesse sentido, acreditamos que a transdisciplinaridade pode ajudar a superar esse modelo social.

3.4 Alguns estudos sobre educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar realizados por brasileiros

Realizamos uma revisão de literatura com o objetivo de identificar como o conhecimento sobre a educação socioemocional na Educação Infantil tem sido abordado nas pesquisas acadêmicas recentes de pesquisadores brasileiros. Através da pesquisa bibliográfica, compilamos as informações encontradas nos estudos encontrados, identificando as contribuições para a discussão do tema.

Utilizamos as seguintes plataformas de indexamento SciELO, Capes, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e uma vez que a educação socioemocional pode ser conhecida por vários nomes, pesquisamos através dos seguintes descritivos: “educação socioemocional”, “educação das emoções”, “transdisciplinaridade” “educação integral” alfabetização emocional, “alfabetização das emoções”, “desenvolvimento emocional” todos relacionados à Educação Infantil. Desconsiderando os trabalhos em duplicidade, sem formato acadêmico ou fonte científica, fuga ao tema da análise proposta, e a fuga dos tipos de documentos elencados para este estado da arte, restaram XX trabalhos aptos para a análise.

As pesquisas foram filtradas a partir do idioma Português do Brasil. Não fizemos recorte temporal. O recorte de área de conhecimento foi de caráter interdisciplinar. As pesquisas foram incluídas de acordo com os seguintes fundamentos:

- Apresentar afinidade com o tema da pesquisa;
- Citar a Educação Infantil como especificidade da pesquisa;

- Estar disponível para download;
- Tratar-se de trabalho científico: artigo, tese e dissertação;
- Relacionar-se ao objetivo deste estudo.

Durante a construção do Estado da Arte, percebemos que não há programas voltados para educação das emoções de crianças pequenas disponíveis gratuitamente. Identificamos sete programas voltados para a Educação Infantil, mas que não podemos analisar suas propostas, pois era necessário despendido de alto recurso monetário. São os programas: “Semente”, “Fun Friends”, “Compasso”, T.R.I Preventivo, Laboratório Inteligência da Vida (LIV) e o Educa 21. Ao estudar as informações sobre a Associação pela Saúde Emocional de Crianças (ASEC) em seu site, foi possível perceber que ela tem desenvolvido no Brasil, desde 2004, dois projetos (“Amigos do Zippy” e “Passaporte”) que visam desenvolver competências socioemocionais em crianças e adolescentes como: empatia, compaixão, falar o que estão sentindo, nomear sentimentos, como lidar com estes sentimentos, o diálogo, o cuidado consigo e com o outro etc. No entanto, os dois projetos desenvolvidos não são voltados para a Educação Infantil. O Amigos do Zippy tem como foco crianças do primeiro e segundo ano do fundamental, normalmente, entre 6 e 7 anos. Já o projeto passaporte tem como foco adolescentes a partir dos 11 anos de idade.

Nesse sentido, foram analisadas as pesquisas que estavam disponíveis gratuitamente para download. Quanto ao objeto de estudo, os trabalhos oferecem contribuições específicas ao debate do tema da educação socioemocional na Educação Infantil. Aborda diretamente 03 estudos.

As datas de publicação dos trabalhos estão organizadas em: 01 pesquisa do ano de 2010, 01 pesquisa do ano de 2016, 02 pesquisas do ano de 2017, 02 pesquisas do ano de 2018, 01 pesquisa do ano de 2020, 01 pesquisa do ano de 2021, 01 pesquisa do ano de 2022. Revelando uma relativa constante no número de pesquisas com esse tema. No que tange ao tipo de documento foram compilados, 09 dissertações e 01 artigo. Não foram encontradas teses. Quanto ao método. XX estudos realizaram o estudo bibliográfico, XX utilizaram a abordagem quantitativa, XX

utilizaram a abordagem qualitativa e XX optaram pela abordagem qualitativa e quantitativa.

Após uma leitura minuciosa, buscou-se responder às seguintes questões com os dados obtidos: Como a educação socioemocional na Educação Infantil é compreendida e definida nos estudos? Como a educação socioemocional tem sido caracterizada? Quais são os objetivos das pesquisas sobre a educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil? O que as pesquisas em que a educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil é mencionada oferecem como contribuição?

A educação das emoções nos estudos tem sido compreendida a partir do conceito de educação integral da criança e a dicotomia engendrada em nossa sociedade entre a emoção e a razão. Os autores têm discutido como a educação tem privilegiado o desenvolvimento cognitivo intelectual em detrimento das outras dimensões humanas e a necessidade da escola reconhece a dimensão afetiva e a sua relação de bem-estar no mundo interpelando assim uma educação ainda na Educação Infantil não apenas em um movimento de “aquele que está sendo”, mas também do “vir a ser”. (MOTA, 2010; PENTEADO; 2018; BATISTA, PASQUALINI, MAGALHÃES, 2022; BARROS, 2019; RAMOS, 2018)

Entretanto, os estudos não discutem a relação da dicotomia razão e emoção na educação escolar brasileira com o paradigma da disciplinaridade – resultado do racionalismo moderno. Percebemos também, que não há um diálogo com os autores da contemporaneidade no que diz respeito às contribuições da transdisciplinaridade para o debate da educação das emoções.

Ao contemplarmos o estudo da autora Ana Caroline Marino Araújo (2017, p. 94) que versa sobre “A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade” aborda de modo indireto a relação da ludicidade na Educação Infantil e o desenvolvimento da afetividade da criança em uma abordagem transdisciplinar. Ela afirma que a ludicidade é intrínseca à criança e por esta razão a própria criança é um ser transdisciplinar, pois quando brinca, ela tem seu corpo, sua mente e sua afetividade envolvidas. E nesse sentido, a ludicidade é o terceiro incluído capaz de permitir que a criança transite entre os diversos níveis de realidade.

O estudo de Jeriane da Silva Rabelo (2017) aparece com uma importante

contribuição a respeito da afetividade na relação professor-aluno e os impactos da ausência da amorosidade em não favorecer o desenvolvimento integral da criança. A postura hostil das docentes, fruto de uma concepção de Educação Infantil restrita ao cuidar - no que ela chamou de afetividade repulsiva – resulta em rejeição, desmotivação, conformismo, fracasso, evasão escolar. (p. 189)

Quanto ao arcabouço teórico, a pesquisa de Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto (2015) faz um importante estudo bibliográfico sobre os principais autores que têm discutido a criança como um ser afetivo e indivisível e a Pedagogia das Emoções de Daniel e Michel Charbot e na Vivência Emocional Libertadora (VEL) de Elisa Pereira Gonsalves (2015).

Alguns desses trabalhos, mencionados ao longo do estado da arte, serão citados ao longo do nosso estudo, uma vez que, eles nos ajudaram, junto com os outros autores referenciados, a compreender, ampliar e construir nosso debate sobre a educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar.

Por fim, percebemos no estado da arte que a produção sobre a Educação Infantil ainda é muito tímida mesmo e que é importante inserir esse tema e visibilizar uma vez que é o direito da criança uma formação humana que respeite sua multidimensionalidade e não apenas a sua dimensão cognitiva-intelectual. Defendemos que pautar a educação socioemocional a partir da transdisciplinaridade irá contribuir para o debate da educação das emoções enxergando a complexidade da criança e do contexto uma vez que a disciplinaridade não dará conta de responder isoladamente os desafios que a educação socioemocional apresenta.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 O percurso empírico da pesquisa

Diante da discussão que trouxemos em todo o referencial teórico sobre o entendimento do que é ser humano para a transdisciplinaridade; sua formação, seu desenvolvimento, que estão para além da dimensão cognitiva, desejamos ter esclarecido a relevância da educação das emoções em uma abordagem transdisciplinar ainda na Educação Infantil como direito da criança ao seu desenvolvimento completo e bem-estar individual e coletivo.

Em virtude disso, é realizável pensar em uma formação que atenda o ensino de crianças de 4 e 5 anos atendendo a elementos transdisciplinares como a compreensão; o diálogo; com rigor, mas sem rigidez; com uma postura aberta, não binária; que reconheça a complexidade e a imaginação, a sensibilidade e a intuição como elementos importante na construção do conhecimento.

Nesse sentido, quanto a sua formação, compreendemos que a criança não é apenas o sujeito receptor de uma atividade fim, pois reconhecemos o poder transformador e lúdico dela, sua capacidade criadora e inovadora, que sente e que é capaz de exercer sua cidadania e mudanças e, por isso, deve ser incluída em todo o percurso formativo desde o planejamento e criação à execução. Entendemos que as crianças devem ser ouvidas e esse é um elemento fundamental para a transdisciplinaridade: a escuta e o diálogo. A criança é o agente central do seu desenvolvimento, capaz de transformar a sociedade e uma vez que pensamos em contribuir com a educação de suas emoções, é nossa responsabilidade ouvir, investigar, e convidá-las a ser cocriadoras desse processo.

Nosso objetivo de pesquisa, até o momento de qualificação, estava voltado a criação de uma sequência didática para a educação das emoções em uma abordagem transdisciplinar. A metodologia estava alinhada com o protagonismo das crianças na construção dessa sequência e teríamos a participação dos docentes da Educação Infantil. Queríamos um projeto que refletisse seus desejos e realidade, além de enriquecer a pesquisa empírica através das trocas realizadas na observação participante. No entanto, no ano de 2021 com a pandemia mundial do COVID -19

foram estabelecidos vários protocolos de segurança e um deles foi o fechamento de diversos estabelecimentos, entre eles a escola, fazendo da pesquisa empírica um grande desafio.

Foram contatadas as secretarias municipais de educação de Jaboatão dos Guararapes e de Recife, mas recebemos a informação que não estavam permitindo pesquisas empíricas em sala de aula. Em um segundo momento, conversamos com os gestores de algumas escolas das duas redes, mas o resultado era sempre o mesmo: devido a pandemia muitas atividades estavam remotas e por uma questão de saúde não só das crianças, mas também do corpo docente, as pesquisas empíricas estavam suspensas em sala de aula. A pandemia e consequentemente o isolamento social nos exigiu mudar a configuração e o que pensamos inicialmente como plano metodológico. Ainda assim, resolvemos manter a pesquisa em torno do cuidado das emoções infantis, pois com o isolamento social das crianças percebemos como cuidar das emoções é urgente. Em seguida, faremos um breve relato da mudança dos objetivos e dos pressupostos metodológicos.

4.2 O ponto de partida para a investigação com docentes da Educação Infantil.

Diante das limitações para a pesquisa empírica presencial, foi exigido de nós, acima de tudo, flexibilidade. Voltar alguns passos, ouvir a experiência do orientador e da banca avaliadora e replanejar. Infelizmente, conseguir o aceite para participação da pesquisa se mostrou uma tarefa bem desgastante, pois diante da pandemia, o isolamento social e a demanda de trabalho crescente das professoras; houveram várias negativas e remarcações.

Pensamos, em um primeiro momento, manter a construção da sequência didática apenas com as docentes e nesse sentido enviamos esse convite através dos gestores das escolas que nos ajudariam a chegar até elas. Acreditamos que com os novos objetivos conseguiríamos conversar com as docentes e teríamos menos dificuldade com o tempo, uma vez que, não teríamos que lidar com a burocracia que a pesquisa com crianças exige: não seria necessário a autorização da escola, nem da autorização dos responsáveis. Acreditávamos que o novo percurso nos permitiria ter mais fôlego já que o cronograma estava bastante sacrificado.

No entanto, não houve adesão, pois, muitas docentes justificaram que não teriam tempo para participar da construção da sequência didática que exigiria alguns encontros online, pois elas afirmaram estar com muita demanda diante da nova realidade das aulas: eles precisavam não apenas planejar e preparar as atividades, mas também se apropriar das ferramentas tecnológicas para a realização da transmissão das aulas online e isso estava lhes demandando muito tempo. Sendo assim, não seria possível participar da pesquisa nesses termos.

No entanto, a ideia de compreender a educação socioemocional e avaliar o trabalho realizado em uma sala de Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos continuava nos motivando a seguir com a investigação do tema. Logo, tivemos duas justificativas principais para insistir com o tema: 1) a compreensão de que a educação socioemocional é fundamental para o bem-estar individual e social e que ela foi evocada como fundamental à formação humana, uma vez que, com a nova realidade social devido a pandemia as crianças estiveram isoladas e com as emoções atingidas. Talvez, nunca antes tenha se falado tanto da importância da saúde mental e como a educação das emoções é uma das bases para o desenvolvimento humano saudável e integral

2) a necessidade de nos aproximarmos do chão da escola e conhecer as práticas voltadas ao tema, pois há no imaginário social a ideia de que a escola continua inserida em uma perspectiva disciplinar privilegiando a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva. No entanto, nos questionamos, se isso acontece também na Educação Infantil ou as docentes dessa etapa da educação básica estão mais próximas em certo nível da compreensão transdisciplinar de que o desenvolvimento da criança não está unicamente relacionado à cognição? Há nelas a preocupação em educar as emoções dos discentes?

Em razão disso, tentamos por fim manter o tema, mas com uma nova estratégia: escutar as contribuições das professoras de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil sobre a prática da educação socioemocional considerando a abordagem transdisciplinar. Elaboramos um novo convite agora com o novo objetivo da pesquisa que circulou por um tempo curtíssimo devido ao pouco tempo que tínhamos. A última divulgação do convite foi realizada através das redes sociais e dos grupos do aplicativo de mensagens instantâneas, o WhatsApp (direcionamos para

grupos de estudo e pesquisa relacionados à Educação Infantil da UFPE e UFRPE).

A partir do interesse de alguns docentes, conversamos sobre os propósitos da pesquisa e conseguimos o aceite para dialogarmos sobre as práticas e investigarmos os resultados do que tem sido realizado em algumas salas de aula de educação infantil de quatro municípios Estado de Pernambuco.

4.3 Problema de Pesquisa e Hipóteses

Com o novo delineamento metodológico e a adesão dos sujeitos de pesquisa, demos continuidade com os detalhes para a realização da pesquisa: agendamento dos encontros online, checagem da plataforma de transmissão que seria utilizado na entrevista e etc. Nesse sentido, desenhamos a pesquisa no esforço de responder o seguinte problema de pesquisa: a educação socioemocional, sob uma perspectiva transdisciplinar, pode contribuir para a educação das emoções de crianças entre 4 e 5 anos na educação infantil?

Algumas perguntas também permearam nossa tarefa de elaboração desta pesquisa, tais como: a educação socioemocional é capaz de melhorar o desenvolvimento emocional e relacional favorecendo o bem-estar de crianças na educação infantil? A transdisciplinaridade é uma abordagem oportuna para responder aos objetivos desta pesquisa?

Entendendo que a educação das emoções não se concentra apenas na parte funcionalista (fisiológica) do processo, mas também em toda sua complexidade dinâmica, histórica e correlacional tivemos como hipótese que a educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar favorece o bem-estar das crianças e que em vários níveis as professoras da educação infantil realizam esse trabalho, ainda que, não conheçam a transdisciplinaridade por este termo.

A seguir serão apresentados a abordagem, os métodos e técnicas para o atingimento dos objetivos da pesquisa.

4.4 Método e Abordagem

Do ponto de vista do método, de acordo com os objetivos da pesquisa, será

utilizada a de natureza qualitativa. Isto porque, entendemos que a realidade educativa, bem como o desenvolvimento socioemocional, são de natureza complexa e dinâmica com elementos que não são diretamente observáveis, exigindo do pesquisador um olhar atento e a atribuição de significados na interpretação dos dados. Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa nos permite focar a realidade em uma extensão complexa e contextualizada, tem um plano aberto e flexível e rico em dados descritivos.

No que se refere aos objetivos, serão realizadas entrevistas com as docentes da Educação Infantil e uma vez que defendemos adotamos a abordagem transdisciplinar compreendemos que o terceiro incluído na pesquisa é o diálogo com as professoras, é através dele que conseguiremos passar de um nível de realidade para outro. Defendemos que se faz necessário utilizar a abordagem transdisciplinar para compreensão dos dados, pois esta tem como matriz central a complexidade, o que Ferreira (2016) indica como uma inter-relação não previsível entre os sujeitos e as coisas, entre as coisas e os sujeitos, ou seja, uma grande teia, com suas linhas conectadas. A complexidade é dinâmica, só é possível ser explicada dentro da própria teia.

A pesquisa qualitativa em uma abordagem transdisciplinar também nos permite lançar mão das sensações, intuição, criatividade percepções, sentimentos, de elementos não-mensuráveis e não apenas de elementos racionais como se propõe a ideia de objetificação e neutralidade da pesquisa, pois a transdisciplinaridade reconhece que a construção do conhecimento não acontece externo ao pesquisador, mas na complexidade da relação entre o sujeito transdisciplinar e o objeto transdisciplinar e como vimos a dimensão humana não é neutra, nem apenas razão, tudo está intrinsecamente relacionado.

Uma vez que utilizamos a abordagem transdisciplinar, não podemos desenhar uma metodologia cartesiana, fechada, sem possibilidades de mudanças, observação das incertezas e desvios que o campo educativo pode nos apresentar. Não queremos fechar o campo de discussão, pois a:

"Epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que

nos apresenta" (REY, 2005, p. 5).

Para o referencial teórico, foram utilizados livros, teses e dissertações, artigos científicos referentes aos principais temas do estudo, tais como: educação socioemocional, transdisciplinaridade e Educação Infantil. A busca foi realizada nos principais repositórios do país: Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); anais de eventos e obras impressas; e em bases internacionais como o Scielo.

Foi realizada a seleção das obras, leitura, fichamento e análise dos textos com o objetivo de formar a teia de conhecimentos sobre o objeto de estudo, correlacionando os temas ao problema de pesquisa dando forma assim a fundamentação teórica.

No que corresponde à pesquisa de propostas de educação socioemocional, foi realizada em documentos disponibilizados de forma gratuita nas plataformas científicas como Google acadêmico e Scielo e nos bancos de Teses e Dissertações: Capes e BDTD.

4.5 Técnicas de construção de dados

Utilizamos para a pesquisa empírica a técnica da entrevista, com ela foi possível averiguar com base nos nossos objetivos de pesquisa e dialogar com as professoras sobre as respectivas realidades da educação socioemocional. De acordo com Ribeiro (2008 p.141) a entrevista é uma das técnicas de construção de dados mais utilizadas e pertinentes quando o pesquisador quer aproximar-se do seu objeto, pois além de conhecer informações a seu respeito é possível transpassar as camadas superficiais e ter contato com questões além das ações como as atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento.

Segundo Richardson (1999, p. 207) o vocábulo entrevista é construído por duas palavras: entre e vista. *Entre* tem o sentido de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Sendo assim, entrevista alude ao ato de perceber entre duas pessoas. Marconi e Lakatos (2003) corroboram com essa ideia pois definem a entrevista como um encontro entre dois indivíduos afim de que uma delas obtenha

informações sobre determinado assunto e quando se trata da investigação social, o procedimento normalmente se dá ou para contribuir com a compreensão ou no tratamento de um problema social.

Na nossa investigação empírica, utilizamos a entrevista semiestruturada com as docentes através da ferramenta Google Meet³, cujo roteiro está incluído nos Apêndices. Entendemos que a ferramenta online foi uma possibilidade importante para o desenvolvimento da pesquisa diante da pandemia do Covid-19, mas que ela apresenta também alguns limites para a pesquisa. Alguns elementos textuais como a linguagem não verbal (expressão corporal, etc) em boa parte ficaram de fora quando a entrevista acontece diante das câmeras.

Quanto à entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), ela está suportada em questões básicas da teoria que interessa a pesquisa que no nosso caso é a educação das emoções de crianças pequenas. Sendo assim, este tipo de entrevista nos possibilitou partir de tal tema, sem que estivéssemos fechados a novas hipóteses conforme a conversa com os participantes da pesquisa se desenvolveu e novas perguntas puderam ser realizadas durante o momento de partilha.

Esse momento direto com cada docente nos permitiu também dirimir dúvidas que foram suscitadas ao longo da entrevista, nos possibilitando também de forma mais espontânea ouvir as professoras acerca das questões do roteiro criado.

Por fim, acreditamos que esta técnica é a mais adequada pois “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. (GIL, 1999, p. 120).

4.6 Locus e Sujeitos da Pesquisa

4.6.1 Locus

Uma vez que a nova configuração para a pesquisa no campo da educação se

³ Google Meet é um serviço de comunicação do grupo Google LLC que permite a comunicação através de vídeos chamadas. Com ele foi possível realizar as entrevistas online e gravar para posteriormente realizar as narrações dos diálogos.

apresenta em termos diferentes em 2019 exigindo dos pesquisadores flexibilidade para a construção dos dados, ampliamos o alcance e definimos escolas públicas de quatro municípios do estado de Pernambuco como lócus da nossa pesquisa.

O estado de Pernambuco - Brasil, faz parte do Nordeste e atualmente conta com 185 municípios. A LDB versa que a educação infantil deve ser atendida prioritariamente pelos municípios, entretanto, há uma pequena oferta através da rede estadual de educação. Segundo o IBGE, Pernambuco teve uma população estimada em 9.674.793 pessoas em 2021. O atendimento da pré-escola em 2020, de acordo com o censo escolar, conta com 226.569 matrículas para crianças de 4 e 5 anos, sendo 144.603 na rede municipal, 1.741 na rede estadual e 57.530 na rede privada. Neste estudo, as docentes atuam nas redes municipais de ensino de Recife, Jaboatão Dos Guararapes, Vicente Ferrer e Vicência.

A Educação Infantil pública de Pernambuco passou uma parte significativa dos meses do ano letivo de 2019, período da pandemia da COVID-19, sem atendimento presencial, contando com os esforços das redes municipais para o atendimento das crianças em projetos virtuais.

4.6.2 Sujeitos da Pesquisa

As interlocutoras da pesquisa foram as professoras de crianças de 4 e 5 anos dos anos finais da Educação Infantil. Foram convidadas, inicialmente, educadoras que tivessem formação em pedagogia e que estivessem em sala de aula por pelo menos cinco anos, como sugere as pesquisas de Tardif e Raymond (2000). No entanto, surgiram muitas dificuldades na adesão das professoras com esse perfil, e por esse motivo, tivemos que estender o convite às docentes com menos experiência em sala de aula.

A mostra da pesquisa foi composta por 4 docentes. Com o seguinte perfil:

Tabela 2: Perfil Docente

QUADRO PERFIL DE FORMAÇÃO DAS DOCENTES					
NOME	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM EI
PROFESSORA S.	PEDAGOGIA (2009)	EM ALFABETIZAÇÃO	EDUCAÇÃO (2014) FOCO EM ALFABETIZAÇÃO	EDUCAÇÃO (CURSANDO) FOCO EM ALFABETIZAÇÃO	NÃO TEM
PROFESSORA J.	PEDAGOGIA (2013)	GESTÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO (2021)	NÃO TEM	NÃO TEM
PROFESSORA R.	PEDAGOGIA (2009)	NÃO TEM	EDUCAÇÃO UPE	CIENCIAS DA EDUCAÇÃO (CURSANDO)	SIM DE LONGA E CURTA DURAÇÃO
PROFESSORA S.S.	PEDAGOGIA	GESTÃO E COORDENAÇÃO (2012)	NÃO TEM	NÃO TEM	SIM DE CURTA DURAÇÃO
QUADRO PERFIL PROFISSIONAL DAS DOCENTES					
NOME	TEMPO DE SALA	TEMPO DE EI	CIDADE QUE TRABALHA	TIPO DE VINCULO	TURMA QUE ENSINA
PROFESSORA S.	19 ANOS	2 ANOS	RECIFE E JABOATÃO	EFETIVA	CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.
PROFESSORA J.	16 ANOS	16 ANOS	RECIFE	EFETIVA	CRIANÇAS DE 5 ANOS. GRUPO V.
PROFESSORA R.	HÁ MAIS DE 23 ANOS	23 ANOS	SÃO VICENTE FERRER E VICÊNCIA	EFETIVA	CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS. EDUCAÇÃO INFANTIL II E III.
PROFESSORA S.S.	8 ANOS	4 ANOS	RECIFE E JABOATÃO	EFETIVA	CRIANÇAS DE 5 ANOS. GRUPO V.

Fonte: autora

Ao perguntarmos sobre o perfil docente, percebemos que três entre quatro entrevistadas já possuem mestrado em educação e que duas delas já possuem doutorado. Duas professoras possuem formação específica em Educação Infantil. Durante as entrevistas, as docentes revelaram o desejo de continuar na Educação Infantil e nos estudos *stricto sensu* para aprimorar suas práticas.

4.7 Etapas da Pesquisa

As etapas da nossa pesquisa se organizaram em duas fases considerando os nossos objetivos específicos.

Objetivo I e II: Identificar e problematizar as práticas docentes concebidas para a educação das emoções, considerando a abordagem transdisciplinar, para a educação infantil;

1ª Fase

Entrevista com as seis professoras da Educação Infantil. O objetivo nessa fase foi identificar quais práticas estão sendo vivências na Educação Infantil a partir da

transdisciplinaridade. Ainda no início desta fase fizemos o convite e foi acordada a voluntariedade através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta como um dos Apêndices da pesquisa.

Objetivo III: Analisar se a prática docente no que diz respeito à educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil se identifica com as orientações da Base Nacional Comum (BNCC)

2ª Fase

Este momento foi de natureza empírica e teórica. Em primeiro lugar, foi analisada a Base Nacional Curricular Comum considerando a abordagem transdisciplinar para a educação das emoções a fim de identificar as orientações para tais atividades na Educação Infantil. Em segundo lugar, identificamos quais práticas estão sendo vivências na Educação Infantil a partir da BNCC e que estão alinhadas com a abordagem transdisciplinar.

3ª Fase

Momento de análise dos dados através do método de análise interpretativa e escrita da discussão dos dados resultando na conclusão da dissertação de mestrado.

4.8 Análise dos dados

Em nossa proposta metodológica para a análise dos dados, utilizaremos a Análise Interpretativa dos autores Umberto Eco (1991) e Roland Barthes (1976).

A função sígnica vive da dialética de presença e de ausência. Partindo desta premissa estrutural, pode-se dissolver todo o sistema dos signos numa rede de fraturas e identificar a natureza do signo nessa 'ferida' ou 'abertura' ou 'divaricação' que, ao constituí-lo, o anula. (ECO, 1991, P. 28).

Através da semiótica de Eco (1991) poderemos utilizar uma metodologia de

construção e análise de dados baseada em elementos da transdisciplinaridade, pois com ela poderemos usar os sentidos que são despertados ao analisar os signos. O rigor faz parte desta leitura e por isto está aberta também a intuição estimuladas pelos elementos visíveis e invisíveis. Como o silêncio, os gestos, a linguagem corporal, etc.

Barthes (1976) nos ajudará também, sobretudo, a respeito da sua teorização da semiologia e análise da estrutura do texto. Uma análise de elementos textuais como a fonética, a gramática, o morfológico, o sintático. A descrição textual, teorizada pelo o autor, contribui para a criação de uma análise leitura dos enigmas, tempo, espaço, sujeitos, signos e etc.

Além disso, Barthes (1976) também nos ajuda a compreender que a escrita e a sua prática, o grafo complexo e o seu caminho é o que ele chama de literatura. A literatura para o autor assume diversos saberes: histórico, geográfico, social, técnico, antropológico, etc. É uma busca por todas as ciências no todo, “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.” (BARTHES, 1980, p.17)

A semiologia tem uma relação com a ciência, mas não é uma disciplina (é a segunda consequência de seu apofatismo). Que relação? Uma relação ancilar: ela pode ajudar certas ciências, ser, por algum tempo, sua companheira de viagem, propor-lhes um protocolo operatório a partir do qual cada ciência deve especificar a diferença de seu corpus. Assim, a parte da semiologia que melhor se desenvolveu, isto é, a análise das narrativas, pode prestar serviços à História, à etnologia, à crítica dos textos, à exegese, à iconologia (toda imagem é, de certo modo, uma narrativa). (BARTHES, 1980, p. 38-39)

O semiólogo para Barthes (1980) seria um artista que brinca com os signos não apenas com o que está visível aos olhos, mas também por aquilo que perpassa do que ele chama de *estalo imaginário* interpretando como um véu pintado, uma ficção, lançando mão dos textos do imaginário: “as narrativas, as imagens, os retratos, as expressões, os idioletos, as paixões, as estruturas que jogam ao mesmo tempo com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza de verdade”. (BARTHES, 1980, p. 38).

4.9 Aspectos éticos da pesquisa

Foi solicitada aos sujeitos que participaram da pesquisa a autorização mediante a assinatura do termo de consentimento livre (TCLE) e esclarecido que conta como um dos apêndices da pesquisa antes de iniciar toda e qualquer entrevista.

Tivemos o cuidado ético de utilizarmos nessa pesquisa nomes fictícios a fim de preservar a identidade de cada uma e para que não haja qualquer exposição ou riscos aos sujeitos que participaram da pesquisa. Também tivemos a atenção para obter o consentimento da gravação das entrevistas e em garantir a fidedignidade das suas falas. As entrevistas passaram por um processo de transcrição com zelo e atenção. Adotamos o cuidado ético de preservar também o endereço das escolas em que as docentes trabalham.

Entendemos que é imprescindível que os sujeitos da pesquisa tomem conhecimento dos resultados da pesquisa e pensando nisso, devolveremos às educadoras os frutos dessa dissertação, não só apresentando a nossa pesquisa teórica, mas também a construção empírica que só foi possível através da participação delas. Sendo assim, temos em mente a organização de uma devolutiva através de um dia de apresentação à comunidade escolar e o convite para a participação da defesa desta dissertação.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 A Educação Socioemocional na Educação Infantil: as práticas docentes

Neste capítulo, buscaremos discutir os registros das entrevistas com as professoras com base na fundamentação teórica da pesquisa a fim de refletir quais são as práticas de educação socioemocional desenvolvidas em sala de aula: se as atividades são direcionadas – a estudante, ou ao o coletivo, se as atividades de educação socioemocional abordam o assunto direta ou indiretamente, se as propostas de atividades estão relacionadas com o que é proposto na BNCC.

Nesse sentido, buscamos reconhecer, a partir do que as docentes expuseram, o que tem sido desenvolvido pelas professoras e se elas se aproximam da abordagem transdisciplinar ou disciplinar.

O capítulo está organizado a partir das seguintes seções: 1) uma visão geral sobre as entrevistas onde foi descrito os detalhes desde o convite aos objetivos do diálogo com as docentes; 2) Panorama das professoras: onde tentamos traçar um perfil de cada participante da pesquisa empírica e a visão das professoras sobre os fundamentos da pesquisa; 3) a análise das atividades docentes organizadas em temáticas a partir das temáticas que acreditamos serem fundamentais para o desenvolvimento socioemocional em uma abordagem transdisciplinar. São elas: cuidado, amorosidade, atenção plena, dialogicidade, assertividade, convivência, intuição, solução de problemas.

5.1.1 Uma visão sobre as entrevistas

5.1.1.1 Análise geral das entrevistas realizadas

Após o convite às professoras de Educação Infantil nos grupos de estudo de Educação Infantil da UFPE e Região Metropolitana, quatro professoras sinalizaram o desejo de participar da pesquisa. Dedicamos um contato exclusivo para o esclarecimento da pesquisa, dos objetivos a serem desenvolvidos e sobre a educação das emoções

a partir de uma abordagem transdisciplinar.

As entrevistas aconteceram em quatro momentos diferentes, sendo iniciadas em dezembro de 2021 e terminaram em janeiro de 2022. O agendamento foi realizado de acordo com a disponibilidade de cada professora. Elas foram entrevistadas individualmente, na plataforma do Google Meet e cada entrevista durou em média 1 hora.

Cada conversa foi norteada a partir do roteiro de entrevista semiestruturada que consta nos apêndices desta pesquisa. Maiores esclarecimentos sobre os detalhes das perguntas e desdobramentos serão explanados em seguida quando abordaremos a análise de dados.

Essa etapa destinou-se ao diálogo com as professoras sobre suas práticas docentes no que tange a educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil. Nesse momento, foi possível compreender a ideia de abordagem educacional das professoras se ela era disciplinar, transdisciplinar, ou mesclavam as duas abordagens.

Nas entrevistas, percebemos que as professoras concebem as crianças como um ser integral, lúdico e criativo. Quanto ao protagonismo da criança dentro do processo de ensino aprendizagem, percebemos algumas diferenças entre as professoras e apontaremos nas análises individuais.

Na pesquisa empírica foi possível perceber aspectos sobre a rotina, as atividades realizadas, as realidades infantis e os desafios diante das cobranças de alfabetização na EI: como as avaliações externas tomam parte do planejamento e tempo pedagógico. Foi possível perceber também a falta de formação docente específica para a educação socioemocional e o desejo das docentes por essa aprendizagem.

Das entrevistas com as docentes, tentamos inferir suas percepções sobre as emoções, o que elas conheciam sobre a educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar, quais atividades elas têm desenvolvido para o desenvolvimento da dimensão emocional e se estas - se afastam ou aproximam da abordagem transdisciplinar e das orientações da BNCC - como elas percebem o desenvolvimento das crianças nessas atividades e quais os elementos disciplinares e transdisciplinares presentes na rotina escolar.

5.1.1.2 Análise da visão das professoras

Nesta sessão, dialogamos sobre a visão das professoras a respeito da educação socioemocional na educação infantil e abordaremos de forma geral como são as atividades voltadas à essa dimensão. Também comentaremos se a rotina está voltada para uma dimensão de formação disciplinar ou transdisciplinar, bem como, se as atividades de educação emocional estão alinhadas com as orientações da BNCC.

1) Professora S.

A professora S. é graduada em pedagogia, especialista em alfabetização, tem mestrado em educação com foco em alfabetização do ensino fundamental. Atualmente, está concluindo o doutorado em educação também com foco em alfabetização, só que na Educação Infantil. Não possui formação continuada, especificamente, em Educação Infantil. Está há 19 anos trabalhando em sala de aula como professora efetiva, sendo 19 anos completos na rede de educação de Jaboatão dos Guararapes - PE e 15 anos na rede de educação de Recife – PE. Atualmente, também desempenha a função de coordenadora pedagógica na rede de Jaboatão dos Guararapes.

A professora ao longo da entrevista, demonstrou saber da importância da educação socioemocional ainda na Educação Infantil. S. relatou que incentiva o protagonismo das crianças nas atividades, bem como a imaginação e criatividade. Várias atividades foram descritas pelas professoras como criação das crianças e que o desejo delas foi acolhido e incentivado. S. também afirma que a criança é dotada não só da parte cognitiva, mas entende que ela é um ser integral e que precisa ser educada para o seu desenvolvimento completo.

Percebemos a valorização do brincar na rotina em sala de aula, bem como a contação de histórias que são elementos transdisciplinares capazes de deslocar as crianças por diferentes níveis de realidade. Nesse sentido, percebemos na análise das suas atividades e concepção de educação que o seu fazer pedagógico não é

disciplinar. Ela em muitos momentos também demonstrou que a dialogicidade e a amorosidade têm sido fundamentais não só para estabelecer uma relação amorosa e de confiança com as crianças, mas também para educar as emoções.

S. relatou que desenvolveu um trabalho de educação emocional mais intenso durante o primeiro bimestre de 2020 - período acentuado da pandemia do covid-19, pois, segundo ela, foi um momento que exigiu uma ação mais pontual e frequente. Depois desse período, as atividades de educação socioemocional foram se entrelaçando com as atividades cotidianas dos projetos e sequências didáticas que ela planejou para desenvolver na sala de aula e a educação socioemocional

S. manifestou que acredita na educação emocional e que o olhar sobre esse tema foi ampliado também com as experiências que ela teve, não só com o doutorado em educação, mas sobretudo com a maternidade. Ela relata certas lacunas em sua aprendizagem formal a respeito da educação socioemocional e como é necessária a formação continuada.

Porque muita coisa que não foi só por conta do doutorado, foi experiência de vida, foi a experiência com a minha filha, que nasceu... praticamente nasceu no doutorado. Aí eu aprendi também muita coisa com ela. Eu voltei ano passado pra escola, pra sala de aula, com um outro olhar em relação a isso também. Não só em relação a isso, mas em relação também a muitas coisas. E pra mim essa questão é muito forte, muito forte assim: eu me vejo aprendendo muito como é importante você tá acolhendo, né? Não é simplesmente você tá brigando, ou você tá ou porque a criança tá com raiva. É de como a gente precisa também acolher se acolher. Acolher também em relação a isso. Aí tô aprendendo. Tenho muito o que aprender. Eu acho que falta formação continuada. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Compreendemos que S. se preocupa em estabelecer uma rotina norteadora para as crianças, mas sem que esta seja rotineira e desinteressante. No momento de recepção e acolhimento das crianças, a professora faz momentos de diálogo e se preocupa com as suas experiências fora de sala de aula. Nesse sentido, essas atividades nos revelam que a subjetividade dos estudantes fazem parte do processo pedagógico.

Após o lanche, as crianças tinham momentos no pátio, explorando o ambiente

e outras possibilidades livres e dirigidas. Muitas brincadeiras apareceram segundo a criatividade das crianças e foram palco para a criatividade, mas também oportunidades para o desenvolvimento da convivência, resolução de conflitos e a dialogicidade.

A última brincadeira deles foi muito da criatividade deles, eu deixava assim. E colocar os bambolês no chão. E ficavam pulando saltando. E também, quando descobriram a corda, começaram a brincar bastante também de corda. [...] pronto a corda quando surgiu, era tipo um de um lado batendo, os dois batendo e um pulando, né? Aí às vezes tinha o monopólio de bater. Então só um queria ficar batendo né a corda. Aí daqui a pouco um vinha “Olha, eu quero bater e fulaninho não tá deixando” Aí eu dizia: “Olha, você já deixou? Já faz tempo que você tá né? Então vamos lá revezar. Cada um segura um pouco a corda”. Então na hora de pular corda um ia, aí tinha a fila, aí furava a fila né. Tinha essa história de furar a fila. Aí chega reclamação. Aí eu dizia: você já falou com ele? Eu incentivava sempre que eles conversassem ” (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Por fim, ao final das aulas, também haviam os momentos de atividades sistematizadas de leitura e escrita que estavam vinculadas aos projetos e sequências didáticas planejadas pela professora. E no final da aula, a professora sempre permitia que eles brincassem com algo que gostavam bastante como massinha de modelar e lego.

2) Professora J.

A professora J. é graduada em pedagogia, especialista em gestão escolar, com mestrado em educação, culturas e identidades. Ela não possui especialização em Educação Infantil, mas afirmou ter participado de formações oferecidas pela rede de ensino de Recife. Está trabalhando com a Educação Infantil desde 2016 e é professora efetiva da rede de educação de Recife – PE. É professora do grupo 5 que corresponde às crianças de 5 anos.

A professora entende a importância da educação socioemocional em uma

abordagem transdisciplinar desde a Educação Infantil e reconhece que as crianças são seres integrais e complexos. Ela afirmou que teve contato com a abordagem transdisciplinar nas disciplinas do mestrado. A seguir, apresentaremos um trecho significativo que ilustra a interpretação dos conceitos de complexidade e da importância de superar a abordagem disciplinar:

[...] acho que quando a gente fala em socioemocional né, principalmente quando a gente liga para a educação, eu acho que a gente “tá” vendo o ser humano de uma forma completa, né, a partir de todas as suas diversas... tudo que nós somos, o ser complexo que somos, né, então, assim, pensar naquela criança que, por exemplo, “tá” na sala de aula, como um ser que não precisa só aprender as linguagens, os códigos, enfim. Que precisa saber lidar com as suas emoções e precisa saber lidar com suas frustrações. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021).

A docente afirma que a sua rotina não é algo fechado, mas que constantemente se modifica. A professora relatou que faz atividades de acolhimentos com as crianças, com uma roda de diálogo: “tinha a rotina de escolher o “ajudante do dia”, marcação de calendário, previsão do tempo, saber como é que a criança estava se sentindo hoje, aí vinha contação, músicas”. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021). Ela informou que existem várias demandas do grupo 5 que as crianças matriculadas na rede de educação do Recife – PE precisam cumprir. Então sempre há atividades relativas à linguagem.

No entanto, ela disse que também faz várias atividades lúdicas com jogos e arte para que as atividades não fiquem restritas apenas às atividades de escrita. Além de mesclar entre brincadeira dirigidas e brincadeiras livres para que as crianças possam se oportunizar brincar de outras formas. Ela revelou sua preocupação ao dizer que:

Às vezes também durante este tempo também a gente propõe brincadeiras né, específicas porque se não eles sempre vão querer brincar da mesma forma, a menina por exemplo, sempre vai querer brincar com a boneca e o menino com o carro, nessa fase. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021).

Em suma, a docente é bastante comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, mas afirma não desenvolver atividades relacionadas à educação

socioemocional de forma direta, mas indiretamente ao promover atividades de cooperação e autoconhecimento.

[...] então a gente sempre tem atividades que acho que não é tão direta assim, não é uma coisa tão direta. São coisas que eu costumo fazer e que... isso porque eu entendo que a criança não é só este ser que vai pra escola pra aprender e enfim, eu acho que ela precisa de fato de uma educação que permita que ela sinta e que a gente possa escutar, né? Ter esta escuta atenta para entender o que ela está passando, mas são atividades mais ligadas à cooperação, ao autoconhecimento, a entender e respeitar as outras pessoas, né? (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021).

No entanto, acreditamos que atividades de cooperação e autoconhecimento são, na verdade, práticas diretamente relacionadas à dimensão emocional das crianças, uma vez que ensinando tais fundamentos, como afirmam Morin (2000) e Ferreira (2022) estamos promovendo uma educação para o bem-estar consigo e também com o outro e que tem relação direta com a saúde mental humana.

3) Professora S.S.

A professora S.S. é graduada em pedagogia, especialista em gestão e coordenação pedagógica. Ela não possui especialização em Educação Infantil, mas informou que a rede de educação de Recife oferece várias formações continuadas direcionadas para a faixa etária da turma. Ela trabalha como professora da educação básica desde 2014 e com a Educação Infantil há três anos. É professora efetiva da rede de educação de Recife – PE e Jaboatão dos Guararapes - PE. É professora do grupo 5 que corresponde às crianças de 5 anos.

Ao nosso olhar, percebemos uma prática que transita entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade. A docente compreende a importância da educação integral, do lúdico na Educação Infantil, mas afirma ser pressionada pelo sistema avaliativo externo e pelas cobranças da secretaria de educação para que elas façam, já na Educação Infantil, atividades de forma mais intensa relacionadas à alfabetização. No discurso da professora, intuímos uma certa valorização pelo conteúdo de linguagem em detrimento aos outros conteúdos como movimento e educação socioemocional,

por exemplo, como se a alfabetização fosse de fato o conteúdo “maior” a ser ensinado. Vejamos um dos momentos da entrevista que ilustra esse panorama:

A esta altura, se a gente não tivesse em pandemia, eles já eram para estar bem desenvolvidos, ‘tirando’ até alguma coisa do quadro.... a gente já estaria trabalhando para tirar esta questão já pra preparar eles para a alfabetização, para o primeiro ano. Mas como a gente teve esta questão da pandemia, então está tudo mudado, né? A gente teve que ver outra didática, outra abordagem. [...] eu estou organizando o caderno, organizando alguma coisa assim, eles estão fazendo atividades de coordenação motora, mexendo com massinha... A prefeitura do Recife tem muitos jogos que trabalha isso, então eu sempre dou alguma coisa relacionada.... ou Lego, ou massinha [...]. Pronto, quando eu termino, aí vamos pra o conteúdo propriamente dito, aí vamos para os calendários, aquelas coisas que eu já falei, de rotina, de contagem e parto para o conteúdo, pra explicar assim... (pausa). O conteúdo mesmo em si. [...] Então o tempo é reduzido. Mas aí a gente tem aquelas atividades que a BNCC, que está na BNCC de movimento, enfim... então todo dia a gente inventa (ou faz, a gente não inventa), planeja algo relacionado a isso: ao movimento, uma música, enfim, uma atividade mais lúdica.... Uma pintura. [...] Eles passam isso pra gente sim. Desta forma. Agora eu acho que na nossa prática eu acho que a gente mistura um pouco dos dois, desta questão mais tradicional e dessa questão transdisciplinar. A gente faz uma mesclagem disso aí, mas a gente trabalha assim, a gente tenta enxergar e tenta nas nossas formações, a gente sempre busca essa metodologia aí, essa forma de olhar o aluno como um todo, de valorizar e de reconhecer o aprendizado deles, extraescolar... De entender que eles já entram na escola com uns conhecimentos prévios deles, de mundo, de tudo. Sim, trabalha sim. Agora a gente mescla, né? As duas formas. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

A professora S.S afirmou que as questões relacionadas à educação socioemocional foram deixadas meio de lado durante a pandemia. Ela afirmou ser difícil trabalhar esse conteúdo sem o contato físico entre as crianças porque a interação diminuiu e a partilha de objetos e alimentos também. As atividades de educação socioemocional ficam na conversa indireta com os estudantes de acordo com as demandas dos conflitos da turma. A preocupação de fato é a escolarização através da alfabetização na EI. Podemos perceber esse cenário a partir de um dos trechos da entrevista:

Assim, na verdade, como a gente está num período muito curto, então

tá tudo muito corrido, tempo reduzido, então é como eu disse a gente tem focado muito na questão mesmo das letrinhas... Quando eu abordo esta questão, eu abordo assim, nas conversas, entendeu? É em alguma situação. É como a própria... esqueci aqui o nome. O próprio artigo... não é artigo não..... O próprio BNCC.... é usar a fala pra resolução de conflitos. Então é assim, geralmente são nessas situações, entendeu? Eu não tenho nada preparado nesse período de pandemia, aulas e coisas específicas pra abordar esta questão é mais assim no dia a dia mesmo... é na conversa, naquela conversa informal... é numa conversa que a gente sempre tem que estar lembrando daquelas regrinhas de convivência.... então é mais nessas horas de conversas informais e de quando acontecem essas coisas, essa situação. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

É muito marcante no discurso da professora S.S. a prioridade na alfabetização das crianças. Há uma enorme cobrança, a partir do seu relato, da rede de ensino para que as crianças já saibam fazer atividades como: tirar pequenos textos do quadro, saber as letras do alfabeto, escrever seu nome, etc. Nos parece que há um excesso de atividades relacionadas à alfabetização que sobrepõe, por exemplo, atividades relacionadas a socialização, desenvolvimento do corpo e das emoções e não só da dimensão cognitiva.

Porque eu tenho focado muito na questão deles aprenderem mesmo, deles fazerem o nome, de questão das letrinhas, pra que eles pelo menos quando chegarem no primeiro ano, chegarem com alguma coisa, porque infelizmente na rede pública – eu não sei na particular, até porque eu nunca trabalhei em rede particular... mas na rede pública eles cobram muito isso entendesse? Pra você ver, ontem mesmo teve prova de avaliação pra esses meninos esse ano pros segundos e quintos anos e era uma coisa que não era pra ter! Esses meninos estão a quase dois anos sem aula, era pra ter prova de desempenho? Prova de avaliação de desempenho?! IDEB? Não era pra ter isso esse ano! Eles perderam já muito tempo, muito conteúdo, muita coisa... que isso é o mais importante? Não é. A gente como professor sabe que não é. Mas a sociedade exige! O próprio sistema exige. O próprio sistema manda a gente trabalhar de forma lúdica, de forma....não é nem de forma lúdica. De forma mais.... vamos dizer assim... construtivista, mas eles são os primeiros a cobrar: “Ah, mas o menino chegou em ‘tal’ série e não sabe as letras do alfabeto! Não reconhece todas as letras do alfabeto”. A gente tem perfil de entrada e perfil de saída, que a rede manda! “Olhe, quando os meninos saírem eles têm que sair sabendo disso”. Então eles são os primeiros a cobrar, então a gente tem se focado muito – orientação da gestão, da coordenação da escola que a gente focasse nisso pra que mais na frente a gente não fosse tão prejudicado porque a cobrança vem pra escola! Porque meio que funciona a mais assim: o menino tá bom,

desenrolou, desenvolveu... é mérito do aluno. Ele foi nota 10. Mas o menino não foi nota dez? A culpa é do professor! Infelizmente é assim que funciona. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Apesar da preocupação com escolarização precoce, percebemos na entrevista que a professora S.S entende que a criança não é só cognição, mas também os afetos. Ela tenta estar atenta às demandas das crianças, seu contexto familiar, trabalhar a questão da convivência e da partilha não só entre as crianças, mas também com os funcionários da escola. A professora se mostra uma docente amorosa com as crianças e tenta criar momentos de diálogos e reflexão com elas. Apesar de não estar trabalhando de forma focada na questão da educação socioemocional, ela afirma saber que as emoções interferem na aprendizagem.

Por fim, ela afirma que as crianças têm um bom desenvolvimento socioemocional, pois tem um bom relacionamento entre si e com os adultos. Apesar de demonstrar alguns momentos de insegurança, a Professora S.S afirma que as crianças têm bastante autonomia. Ela afirma que as crianças gostam de ir para a escola, estar perto uma das outras, de brincar junto.

4) Professora R.

A professora R. fez o magistério, é graduada em pedagogia e em letras, e tem mestrado pela Universidade de Pernambuco –UPE. Atualmente está fazendo o doutorado em ciências da educação. Ela não possui especialização em Educação Infantil, mas afirmou ter vários cursos de longa e curta duração nessa área. Ela atua como professora da Educação Infantil há 23 anos. É professora efetiva da rede de educação de São Vicente Ferrer – PE e da Vicência - PE. É professora de crianças de 4 e 5 anos, Educação Infantil II e Educação Infantil III respectivamente.

A rotina que a professora desenvolve com as crianças não é rotineira, apesar de ter atividades cotidianas que se repetem todos os dias, mas os diálogos e reflexões que acontecem através delas mudam diariamente. Há contação de histórias, com planejamento prévio, pois segundo a professoras as histórias não são contadas por

contar, mas sempre com intencionalidade. Ela disse que um dos gêneros que mais utiliza com as crianças é a poesia. Também usa bastante música para os momentos de relaxamento.

No período da pandemia, ela gravou vários vídeos com contação de histórias caracterizada explorando vários elementos lúdicos e cores. Ela disse que desafiou os alunos a representarem também as histórias através dos vídeos e que foi um momento muito rico onde as crianças puderam desenvolver sua criatividade e imaginação.

A professora R. afirmou que em 2020 ela realizou várias atividades direcionadas sobre a educação socioemocional com as crianças de forma bastante intensa. Mas que por ter pego a mesma turma em 2021, ela realizou um pouco menos dessas atividades. Sobre o desenvolvimento socioemocional da turma, a professora R. disse que as crianças se desenvolveram bastante, sobretudo aquelas que têm uma família em parceria com a escola.

Segundo a docente, as crianças nessa faixa etária costumam apresentar bastante medo, principalmente dos fenômenos da natureza e dos animais. Conforme essas questões foram surgindo nas aulas, ela disse que foi uma grande oportunidade para explicar não só as características de cada um, mas também a importância deles no equilíbrio da natureza. Ela disse que sabe que muitas vezes esse medo pode não ser superado, visto que há adultos como ela que ainda tem medo de trovão, mas que cabe a ela como educadora tentar e dialogar com as crianças na tentativa de que elas superem.

A professora reiterou que as crianças gostam de participar de todas as atividades relacionadas à educação socioemocional não só executando, mas também na confecção dos materiais: confeccionaram as carinhas com as emoções que elas estavam sentindo e utilizaram diversos materiais reciclados.

A docente alegou que fez vários cursos online durante a pandemia e que um deles foi sobre a questão da educação socioemocional. O curso foi de curta duração, com 20 horas de duração e que ela gostou bastante. Ela disse que foi ofertada também uma palestra sobre o tema com as psicólogas da escola em Vicente Ferrer – PE.

Em suma, percebemos através do diálogo com a professora R que ela tem

desenvolvido um trabalho transdisciplinar com as crianças favorecendo atividades que estimulem a dialogicidade, a valorização das diferenças, o desenvolvimento emocional além do cuidado com a mente e com o corpo. Inferimos através do discurso da docente que ela é bastante amorosa com as crianças e preocupada com o bem-estar delas e isso a mobiliza a sempre buscar novos conhecimentos e formações para que seu fazer docente seja rico e diversificado.

5.2 Avaliação dos Resultados

Em primeiro lugar, iremos analisar se a prática docente no que diz respeito à educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil se identifica com as orientações da Base Nacional Comum (BNCC).

Em segundo lugar, identificamos e descrevemos as práticas docentes concebidas para a educação das emoções, considerando a abordagem transdisciplinar, para a Educação Infantil. Na análise dos dados, segundo a transdisciplinaridade, estão contidas as categorias que se referem aos principais fundamentos de uma educação socioemocional nesse paradigma. Esses pilares, foram elencados nesta pesquisa e estão descritos no Apêndice II Programa Bem – O Currículo do Bem-Estar no Mundo – e que foi desenvolvido a partir dos estudos de Morin (2000), Maturana (2004), Freire (1997), Ferreira (2022) e Goleman (2005). Os principais fundamentos são: cuidado, amorosidade, atenção plena, dialogicidade, assertividade, convivência e intuição. Esse programa começou a ser pensado a fim de ser desenvolvido ainda no período do mestrado, porém sua aplicação ficou comprometida com a pandemia do COVID -19 e o fechamento das escolas. Selecionamos as bases teóricas, seus principais fundamentos e temos como objetivo, nesse momento de restrição presencial, relacioná-lo com a análise empírica da nossa pesquisa. Pretendemos ampliar o estudo posteriormente e o programa a fim de testá-lo na EI.

5.2.1 Descrição geral das atividades de educação socioemocional e a sua relação com a BNCC.

Perguntamos às professoras o que elas entendem a respeito da educação socioemocional em uma perspectiva transdisciplinar. Das quatro entrevistadas, apenas a Professora J. havia recebido formação sobre a transdisciplinaridade no mestrado. As outras ouviram falar, mas não sabiam definir, ou não sabiam do que se tratava.

A professora J. reconhece que a abordagem disciplinar não dá conta de educar as crianças em sua completude e complexidade, que as crianças precisam não só das aulas de linguagens e códigos, mas também aprender a lidar com as suas emoções.

Eu acho que a saúde mental, a saúde emocional, ela é o pilar do que nós somos, então se a sua saúde emocional está abalada (acho que a gente sentiu muito isso na pandemia), você se destrói todinho, se quebra todinho... então você não tem mais prazer de participar nem fazer nada. Então eu acredito que, se desde cedo a gente trabalhar para que a criança entenda que ela é um ser complexo e completo, que a gente não pode estar olhando apenas determinada parte dela, compartimentando ela, dividindo escolhendo o que é importante e o que não é, então eu acho que é necessário, principalmente num mundo que a gente vive, né? Excesso de tela, excesso de pessoas postando que são extremamente felizes, que você está lá “meu Deus, mas a minha vida não é esse colorido todo” e aí você começa a se comparar então eu acho que a saúde mental, hoje em dia, mais do que (talvez sempre foi) mas eu acho que hoje em dia a gente precisa cuidar muito bem pra que a gente não adoça porque a sociedade que a gente vive, ela precisa de pessoas, né, de crianças, de adultos que entendam quem são que faz parte entender quem somos, a que grupo nós pertencemos, qual a nossa importância... o que nós sentimos. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021) [...] Acho que quando a gente fala em socioemocional né, principalmente quando a gente liga para a educação, eu acho que a gente “tá” vendo o ser humano de uma forma completa, né, a partir de todas as suas diversas... tudo que nós somos, o ser complexo que somos, né, então, assim, pensar naquela criança que, por exemplo, “tá” na sala de aula, como um ser que não precisa só aprender as linguagens, os códigos, enfim. Que precisa saber lidar com as suas emoções e precisa saber lidar com suas frustrações. [...] Então eu acho que claro, tem muita coisa que eles precisam se desenvolver porque eu não acho que é todo professor que tem esse olhar. Muitas vezes o professor quer escolarizar o corpo daquela criança como se ele estivesse no ensino fundamental e a gente sabe que é como se estivesse um outro olhar (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Houve consenso entre as professoras quanto à indispensabilidade da educação das emoções para a vida humana e que deve iniciar ainda na Educação Infantil, mas que não deve ser restrita apenas aos alunos, mas as emoções dos professores também precisam ser cuidadas.

Na verdade, eu acho que saúde emocional deveria ser para nós, para professores e todos e todas, crianças e adultos, velhos, idosos, enfim..., mas o que se percebe é que se prioriza o conhecimento... os conteúdos e você meio que esquece que a criança tem sentimentos, que ela precisa se conhecer. Não é à toa que muitas vezes a gente vem se conhecer muito tarde porque não consegue ter este tempo né? Você só estuda, só estuda, só estuda e é como se você fosse só esta pessoa que precisa aprender e não precisa olhar para si. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Quanto à organização das competências ligadas ao desenvolvimento socioemocional na BNCC não há uma orientação direta sobre o “como fazer” apenas orientações quanto aos objetivos da aprendizagem. Percebemos inúmeras atividades desenvolvidas pelas professoras que se relacionam com as competências indicadas pela BNCC a serem desenvolvidas na educação básica. Atividades ligadas ao conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se. No entanto, percebemos que as atividades focadas para que as crianças expressassem seus sentimentos, relacionadas às competências 8,9 e 10 da BNCC, foram mais restritas ao início da pandemia.

“...a gente fez a brincadeira, né? De expressar. Essa coisa de como você tá se sentindo, né, hoje. Também a gente tinha essa conversa. Não era todos os dias o tempo todo. Fez bem parte do primeiro bimestre. Teve um foco maior, né? (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Quanto à frequência e a natureza das atividades da ES na EI, compreendemos que o desenvolvimento socioemocional foi foco nas quatro salas da Educação Infantil principalmente no período da pandemia, quando houve um fluxo de informações sobre a saúde mental. Nesse momento, a pauta saúde mental estava em todos os lugares: programas na televisão, nas redes sociais, nas revistas, jornais. Houve um crescente sobre o tema uma vez que pessoas de todas as faixas etárias precisam ficar isoladas em casa, limitadas a pouco espaço, muitas vezes submetidas ao contexto de violência

familiar, atividades físicas limitadas e muita exposição ao uso de tela.

Todos estavam com suas emoções abaladas. Nossa geração passou por uma experiência de fragilidade humana frente ao desconhecido futuro que o COVID-19 trazia. Percebemos atravessando essa experiência a necessidade de saber identificar as nossas emoções, elaborar o que estávamos sentindo. Conseguir colocar em palavras tudo aquilo que estava fervendo por dentro. No entanto, sabemos que nem todos sabem como lidar com as próprias emoções. Não foram ensinadas estratégias para lidar com as emoções: nem em casa e nem na escola. A sociedade ainda não sabe o que fazer com elas e insistem em negligenciá-las.

A pandemia do COVID-19 forçou que a educação olhasse para as emoções das crianças. Durante as entrevistas do nosso estudo, percebemos que no início da pandemia, as docentes perceberam de forma latente a necessidade de educar as emoções das crianças de forma sistemática, mas à medida que o primeiro bimestre foi finalizado, as atividades perderam o protagonismo e voltaram a ser mencionados de forma menos direta, sem planejamento direcionado ao tema. As quatro professoras desenvolvem a educação socioemocional das crianças como uma formação transversal aos demais conteúdos.

Selecionamos alguns trechos das entrevistas que ilustram como a educação socioemocional ainda não está organizada em um planejamento e atividades específicas e que muitas vezes ela aparece apenas depois que os conflitos aparecem.

Veja, a questão socioemocional fora esse primeiro bimestre, que eu tive um foco muito específico no dia a dia, eu trabalhava no cotidiano, né? Tinha esse momento de rotina, e tinha o momento do cotidiano mesmo. [...] Então em situações do cotidiano, né? Em situações de conflitos, de raiva, ou de tristeza, sempre usando a conversa e incentivando.[...] Eu não preciso ter um momento pra poder trabalhar especificamente as emoções. No caso, esse trabalho, essa experiência, ela precisa ser feita no cotidiano das aulas, no cotidiano das crianças sem essa separação de “hoje eu vou trabalhar as emoções. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Então a gente sempre tem atividades que acho que não é tão direta assim, não é uma coisa tão direta. São coisas que eu costumo fazer e que... isso porque eu entendo que a criança não é só este ser que vai pra escola pra aprender e enfim, eu acho que ela precisa de fato de uma educação que permita que ela sinta e que a gente possa escutar, né? (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

A gente teve no primeiro ano, a gente teve uma semana com

atividades direcionadas apenas sobre esse conteúdo. Sobre emoções. [...] A gente trabalhou todas as emoções, eu trabalhei com a caixinha das emoções. Trabalhei com a caixinha da saudade. Trabalhei uma historinha também sobre o medo. Confeccionei aqui também os emojis com rolo de papel higiênico e tudo eu mostrava o modelo pra eles e eles também reproduziam pra mim. E mostrava e explicava né?! Também fiz alguns desafios: quando você tem medo, quando você sente dor, pra eles fazerem em casa através de vídeos. Então a gente trabalhou de forma bem intensa mesmo essa questão das emoções. Em 2021 a gente trabalhou também, mas foi menos intenso assim porque a gente trabalhou com a mesma turma então a gente fez um pouquinho menos. Foi com menos intensidade. Mas em 2020 foi bem intenso (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A BNCC não traz uma recomendação direta sobre o “como fazer”, mas seus objetivos são claros quanto à aprendizagem e desenvolvimento socioemocional da criança dos 4 aos 5 anos e 11 meses. Elas devem conseguir comunicar seus sentimentos, relatar fatos importantes da sua biografia, expressar suas ideias e desejos por meio da linguagem oral e escrita (espontânea), deve demonstrar empatia pelos outros, desenvolver atitudes de cooperação, valorizar a si e as diferenças, adotar hábitos de autocuidado. Concordamos com Ferreira (2022) quando afirma que não devemos esperar que as emoções estejam adoecidas para que cuidemos delas e nesse sentido defendemos que é necessária intencionalidade e um trabalho direto para além das atividades indiretas já realizadas no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional na EI.

Essa dimensão tem que está planejada de forma consciente seja em sequência didática, projeto ou programa, mas deve ter espaço no tempo pedagógico assim como as atividades ligadas ao cognitivo-intelectual e de movimento. Quando um professor realiza uma atividade de identificação das emoções coletivamente, por exemplo, ele possibilita que todas as crianças tenham a oportunidade de falar sobre as suas emoções, que outras crianças escutem umas às outras, estimula a dialogicidade, a empatia, a atenção plena, etc. É um momento em que todas as crianças podem se sentir seguras e acolhidas para conversar, dar nome ao que sentem. Saber identificar o que está sentindo é o primeiro passo para a promoção da saúde mental. Quando as atividades da educação socioemocional não são oportunizadas, as experiências caem na relação da ação apenas em uma dimensão individual quando a “demanda” surge.

Entendemos que os campos de experiência na EI, segundo a BNCC, se misturam e os objetivos se entrelaçam, mas vemos na história dessa etapa de ensino que ainda há uma luta para que a demanda do educar não esteja apenas relacionada à alfabetização precoce. E esse é um dos argumentos que sustentam o nosso discurso de que é preciso priorizar também atividades relacionadas à educação das emoções como protagonistas.

Há inúmeras possibilidades de realizar um trabalho socioemocional em uma abordagem transdisciplinar na EI e o brincar é indispensável nessa promoção. Isto porque ele é o terceiro incluído que se contrapõe a lógica clássica e possibilita que a criança não apenas olhe para dentro de si, mas também enxergue o outro, os diferentes níveis de realidade e contextos permitindo que todos coexistam sem excluí-los. O brincar permite que a criança se desloque e transcenda. (ARAÚJO, 2017)

O brincar é a linguagem da criança. É a sua essência. É a possibilidade de conhecer, de aprender, de conviver, de ter empatia, de perdoar. Quando a criança brinca ela se reinventa, assume papéis, imita comportamentos, constrói novos. Quando a criança está, de fato, imersa na brincadeira, ela convive com o diferente de forma leve, não existe preconceito ou disputas de ideias, apenas a intencionalidade de se divertir com seus pares.

Os estudos de Ferreira (2007) e Azevêdo (2016) revelam também a natureza transdisciplinar do gênero literário. As crianças amam ouvir histórias, o momento da contação geralmente é ansiado por elas. Uma vez que é mediado sob a ótica transdisciplinar, segundo os autores, a contação permite não só a reflexão de conceitos ligados aos direitos humanos, mas também uma formação mais humana. Ajuda a criança a entender-se como cidadão da Terra e seu compromisso em transformá-la em um lugar de bem-estar para si e para o outro através de suas ações.

Em seguida, analisaremos as atividades separadas em blocos temáticos a partir dos fundamentos para a educação das emoções em uma abordagem transdisciplinar do currículo do Bem-Estar No Mundo.

5.2.2 Descrição das atividades de educação socioemocional na Educação Infantil e a sua relação com a transdisciplinaridade

Nesta seção, analisamos algumas atividades mencionadas pelas professoras de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil durante as entrevistas e relacionamos com os fundamentos essenciais para uma educação socioemocional em uma perspectiva transdisciplinar.

5.2.2.1 Dialogicidade

A discussão dessa categoria intenta desenvolver como a prática da dialogicidade pode favorecer para um espaço acolhedor, amoroso e que inspira confiança para as crianças possibilitando, assim, que elas possam falar a respeito do que estão sentindo, dos seus medos, das suas alegrias e que elas possam dar nome e sentindo a tudo aquilo que perpassa em sua dimensão emocional.

Diante da articulação entre a dialogicidade e a educação das emoções reconhecemos, a partir de Ferreira (2022), Freire (1997), Bondía (2002), Wallon (1979, 1995), e Morin (2000), que os seres humanos são dotados de emoções e que é importante oferecer um ambiente acolhedor e seguro onde as crianças possam se sentir seguras para falar e, caso precisem, pedir ajuda.

Percebemos, nas entrevistas, que a dialogicidade tem sido a principal estratégia das professoras da Educação Infantil para criar reflexões e assim desenvolver a dimensão afetiva das crianças. Além disso, a dialogicidade também tem permitido que as emoções das crianças sejam acolhidas na sala de aula, pois muitas vezes esse tem sido o único espaço para o diálogo que não acontece na família, como afirma a Professora R.

Acredito sim que é importante porque às vezes infelizmente a gente percebe que no decorrer da trajetória docente da gente percebe que muitas vezes as crianças, muitas crianças nossas, não tem muito contato, não tem muito diálogo com os pais, e às vezes eles veem na gente essa oportunidade essa liberdade de falar, de dialogar de dizer o que sente. Então assim, a formação inicial, que a gente tá trabalhando com a Educação Infantil, é uma formação inicial, então é uma responsabilidade muito grande, de suma importância, porque muitas vezes as crianças se abrem com a gente sobre coisas que se a gente falar com alguém, muitas pessoas nem acreditam. E elas confiam na gente e falam. Então se ela fala é porque ela tem essa confiança na gente, e porque a gente deu essa abertura para o diálogo. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A dialogicidade implica, em primeiro lugar, se colocar à disposição na escuta. Segundo Ferreira (2022) escutar é diferente de ouvir, pois a escutar é uma ação que envolve a adesão ao que se ouve, enquanto que ouvir não torna necessário aderir. Escutar é permitir, também, a escuta do que é diferente, do que não se concorda, nem do que se acredita, pois é o lugar do direito e do respeito.

A dialogicidade remete também ao conceito de experiência em Bondía (2002), pois é o momento em que damos tempo ao outro para que se expresse, sem que necessariamente tenhamos que correr para emitir uma opinião contrária, uma luta por estar certo. É a postura transdisciplinar de estar aberto e disposto para o outro: aos iguais e aos diferentes de nós, sem que um se sobreponha ao outro, mas permitindo que a contradição exista, pois como afirma Morin (2000), há contradições que são insuperáveis e a diferença é um elemento constituinte da humanidade.

A dialogicidade é um princípio fundamental não só nas relações de ensino e aprendizagem, mas em todas as relações humanas. E como o educador como deve escutar? Temos em Ferreira uma boa orientação quando ele diz

“Não ouça julgando, simplesmente ouça; não ouça comparando, simplesmente ouça; não ouça aconselhando, simplesmente ouça; não ouça antecipando a resposta, respire e ouça. (FERREIRA, 2022, p. 129)

Em uma das declarações da professora S. percebemos uma atitude transdisciplinar ao permitir um ambiente seguro para que a criança em conflito com o colega se sinta segura para dizer o que sente e que, caso precise, peça ajuda, mas só interferindo quando necessário, oportunizando assim a dialogicidade entre elas além da oportunidade das crianças resolverem seus próprios conflitos. Vejamos o trecho da entrevista:

Em situações de conflitos, de raiva, ou de tristeza, sempre usando a conversa e incentivando. Eu, por exemplo, tinha um cuidado de não dizer, as vezes eu percebia que um colega tinha feito alguma coisa que incomodasse e aquilo não tava, né... Ao invés de intervir diretamente eu tentava incentivar que quem tava se sentindo incomodado dizer. Que se não conseguisse resolver, pedisse a minha

ajuda. ” (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Nesse sentido, o diálogo tem sido fundamental para que as crianças elaborem o que estão sentindo e possam pedir a interferência de um adulto em situações que elas ainda não conseguem resolver sozinhas. Entendemos que aos 4 e 5 anos as crianças ainda estão elaborando novas estratégias de lidar com seus conflitos e expandido sua fluência verbal. (GOLEMAN, 2005).

Uma vez que as crianças ainda estão se apropriando da fluência verbal e com ela novos vocábulos e novos sentidos, é comum que, muitas vezes, elas não consigam, inicialmente, resolver seus conflitos através da dialogicidade e utilizem da agressão física e do choro para expressar o que estão sentindo: raiva, impaciência, frustração. As professoras relataram como o diálogo em sala de aula tem ajudado as crianças a criarem novas estratégias para resolver os conflitos e assim trazendo bem-estar em suas relações consigo e com o outro. Ao perguntar como as crianças resolviam seus conflitos a Professora J. e S. responderam:

Ah, meu amor.... No diálogo (risos). No início não, viu? No início é no cacete, porque eu tô recebendo uma turma que vem misturada de outras salas e a gente costuma dividir pra não pegar toda a turma, para as vezes entra muita gente, pra uma pessoa não ficar só com os alunos novatos, né? [...] eu percebo que no início eles começam a brigar por tudo, brigar de bater, aí depois eles estão lá conversando, discutindo porque não é pra ser assim... “porque isso aqui fui eu que fiz e você não pode rasgar”, no diálogo. Então eu acho maravilhoso uma criança de cinco anos conseguir não chorar e resolver no diálogo, porque inicialmente eles choram, né? Eles não sabem como reagir, quando alguém por exemplo pega o brinquedo deles à força ou dá um tapa nele.... Geralmente ele revida, bate, chora, grita, mas aí depois no final você percebe que ele está lá dialogando, explicando que não é assim, que “você não pode fazer isso comigo”, enfim. É maravilhoso! (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Em relação às situações da sala de aula, eles eram grupos que conseguiam se comunicar bem. Eles de forma geral tinham uma interação de grupo mesmo. Na hora da brincadeira eles brincavam muito juntos. As situações de conflitos existiam? Existiam. Mas eu encerrei o ano assim sem a questão da agressividade. Não tinha situação de brigas. Havia situações de discussões. Era um grupo que a gente percebia muito feliz. Inclusive nesses momentos mais livres, sem a minha intervenção, eles conseguindo com autonomia pra poder brincar, né? E a gente percebia uma satisfação e felicidade de interagir um com o outro. Então, é uma turma que nessa parte de, que eu não consigo separar né, essa questão da interação da com o outro como

é que eles se sentiam. Era uma turma que conseguiam se resolver de forma geral. Eu entrevistava, mas não vivia intervindo. [...] (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A professora SS. também afirmou que as crianças têm um bom relacionamento e que na maioria das vezes elas conseguem resolver os seus conflitos através do diálogo

E assim, de um modo geral o perfil da turma eles tem um bom relacionamento. Às vezes tem essas discussões porque é muito característico da idade deles, né? Eles implicam muito uns com os outros, mas a gente sempre consegue no diálogo, na conversa e às vezes na imposição mesmo, mas a maioria das vezes é através da conversa mesmo a gente consegue resolver, eles conseguem resolver, então de um modo geral tem um bom relacionamento tanto entre eles, quanto com outras pessoas, com adultos, com outros funcionários da escola, (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

A dialogicidade em uma abordagem transdisciplinar implica em confiança, sentimento este que surge a partir do que Freire chama como uma das qualidades indispensáveis ao docente: *a humildade*.

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor [...] Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista. (FREIRE, 1997, p 37)

A dialogicidade e a qualidade pedagógica da humildade em Freire evoca o princípio transdisciplinar de “reconhecer as incertezas do mundo” (MORIN, 2000). As teorias, os conhecimentos são sempre traduções do real e não um reflexo dela. Sempre desconhecemos algo, teremos incerteza de algo, teremos algo a aprender. É necessário superar a velha lógica tradicional do professor como o único detentor do conhecimento, o único que fala, o único que ensina, o que nunca está disponível para a escuta e as demandas subjetivas dos seus alunos.

Morin (2000) afirma que comunicação não é sinônimo de compreensão. Segundo o autor, a compreensão humana intersubjetiva significa “apreender em conjunto, abraçar junto: o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno”. (Ibidem, 2000, p. 94). Ela vai além da explicação, da percepção objetiva, ela é antes de tudo um processo de empatia, de projeção, de identificação, da abertura, da simpatia e generosidade. “É uma percepção com o outro no qual nos identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego” (p. 94). Morin (2000) exemplifica:

[...] se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela (MORIN, 2000, p. 95).

Quando o educador entende essas qualidades para o exercício da dialogicidade e supera os obstáculos da compreensão humana: o egocentrismo, o sociocentrismo, o etnocentrismo — que têm como características em comum desconsiderar e hostilizar tudo o que lhe é estranho ou diferente — ele não apenas escuta e ensina a compreensão para as crianças, mas também cria condições para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2000).

O educador é também uma das pessoas mais importantes da rede de proteção da criança, pois infelizmente, a maior parte da violência contra às crianças acontecem no contexto familiar. O educador que exerce a dialogicidade em sala de aula, propicia um ambiente seguro para que as crianças possam pedir ajuda.

Em 2021, foi publicado um estudo inédito da UNICEF em colaboração com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o "Panorama da Violência Letal e Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Brasil". O estudo revelou que no período de 2016 e 2020 foram vítimas de morte violentas no mínimo 1.070 crianças de 0 a 9 anos de idade em decorrência de crimes com características de violência doméstica. Já no período de 2017 a 2010 foram vítimas de violência sexual 66 mil crianças de até 10 anos. O texto tem como algumas das recomendações que não sejam banalizadas as violências contra a criança e ao adolescente e que sejam garantidas a sua permanência na escola, pois os profissionais que nela atuam, são fundamentais para prevenir, identificar e responder às violências contra a infância e a adolescência.

Durante a entrevista da Professora S.S., ela revelou um desses momentos em

que a criança denuncia uma violência doméstica. Ela afirmou que as crianças se sentem seguras para contar desde os conflitos que eles enfrentam em sala, quanto às questões de violência que elas sofrem em casa.

[...] Eu tenho uma aluna. Ela é bem independente e eu estranhei essa atitude dela. [...] Ela de repente começou a chorar. Chorou, chorou, chorou... E eu: M. o que foi? Porque você está assim? E ela não queria, ela irredutível, ela não dizia nada. [...] Eu saí com ela e disse: vamos, eu vou com você. Levei ela lá pra direção e fiquei com ela. Essa menina me agarrou, ela não queria me soltar. Ela ficou abraçada uma meia hora comigo. Chorando compulsivamente. [...] Depois de muito tempo foi que ela foi me dizer porque que estava chorando. Porque gostava de mim e queria estar perto de mim e não podia. Eu dizia: [...] Porque, o que está acontecendo com você? O que foi que houve, aconteceu alguma coisa na sua casa, alguém fez alguma coisa com você? A gente fica investigando né? A gente não sabe. Aí ela: “mas eu quero ficar perto da senhora”. Mas você não está perto de mim? Na sala você não vai ficar perto de mim? “Mas eu quero ficar perto da senhora”. E ela chorando compulsivamente. [...] Aí ela disse que estava chorando porque queria ficar perto de mim, que gostava de mim. [...] No outro dia ela disse: sabe porque eu estava chorando? Porque eu queria ir pra sua casa, dormir com a senhora. Aí quando foi ontem ela apareceu com uma marca no braço, de uma tapa que ela levou. Chega estava a marca assim, os dedos, todinhos. E isso já era quase no final da aula. Quer dizer, praticamente três horas depois, ou quatro horas depois que foi antes dela ir pra escola, ainda estava a marca, pra você ver o tamanho do tapa. Estava a marca dos dedos, dava pra ver. Os quatro dedos, na marca no braço dela. E ela ‘fez’: por isso que eu quero sair da minha casa... porque meu tio é muito chato. Então quer dizer... é algo que afetou ela né? Afetou o emocional dela, porque... a mãe trabalha, ela é criada com a avó. A avó não tem nem condições de cuida dela, quanto mais da criança e a mãe passa 15, 20 dias sem ir em casa. Eu acredito que isso tá afetando a estrutura da criança. Ela é uma menina muito comunicativa, mas ela está com aquela carência muito grande e quer queira quer não, pelo menos nesse dia afetou e tem afetado porque, depois desse dia que ela passou o dia abraçada comigo, ela só quer estar do meu lado. [...] talvez em mim ela esteja vendo um referencial de cuidado, de amor, de carinho, que em casa ela não tá vendo, não tá tendo. Então eu acredito sim que as emoções elas afetam sim o desenvolvimento da criança. Acho que de qualquer pessoa”. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

A professora J. afirmou que é importante o trabalho com as famílias, conversas sobre a violência dentro de casa, pois muitas vezes as crianças apanham e é preciso

que o professor esteja atento e tenha uma ação sobre isso. A professora em um trecho da entrevista conta que outros professores costumam dizer que ela não deveria se importar com o que acontece fora da escola, mas ela entende que seu trabalho envolve o contexto da criança. Percebemos que ela entende a importância que ela tem como rede de apoio quando diz:

e conversar também com as famílias, porque né, a comunidade é cheia de vulnerabilidade, então a gente precisa também ter algumas conversas bem francas com as famílias pra... que não é nem dentro do horário da aula, evidentemente, né. Mas assim, é necessário porque se não eles acabam usando de muita violência, as crianças às vezes apanham... então você sabe que a criança apanhou, então você precisa ter uma.... Também olhar pra isso. Eu não consigo só olhar para um menino quando ele está na sala de aula, como eu escuto muitas vezes: “ah, tá aqui na sala de aula, então eu resolvo. Quando sair não é problema meu”. Então assim, eu acho que a cultura, a cultura de país mesmo, assim, sabe... de tentar fazer com que as famílias possam entender que a criança “tá” sentindo aquilo, então ela precisa expor o que ela sente, né. Aí ela precisa aprender como é que faz e não ser julgada ou espancada, enfim... ou sofrer violência. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Quando se trata de dialogicidade, não podemos deixar de discutir sobre a comunicação não verbal onde há a ausência da palavra, do som e no caso da pessoa surda: os gestos. Compreendemos que o corpo também dialoga no silêncio e nos dá sinais. O silêncio por vezes pode ser um grito de socorro da criança.

Paul Ekman (2011) no livro “A linguagem das emoções” concluiu que 7 emoções básicas possuem algumas expressões faciais universais. São elas: tristeza, medo, alegria, raiva, desprezo, aversão e surpresa. Há outras emoções universais, segundo o autor, como a inveja, culpa, vergonha, mas o foco do estudo foi as emoções que possuem expressões comuns e que são evidentes. Essas expressões universais dão pistas para os docentes sobre o estado emocional da criança que precisa de acolhimento e ajuda.

A ausência da palavra implica em ver o aluno, mas não apenas numa dimensão objetiva, mas vê-lo e enxergá-lo. É uma visão que implica uma ação. O professor transdisciplinar se importa, tem empatia, tem sensibilidade. Ele se dispõe a ajudar

ainda que seu aluno não tenha condições de pedir ajuda. Vemos essa postura na professora S quando ela diz:

[...] Mas eles são muito de expressar os sentimentos deles... se estiverem tristes.... às vezes estão lá caladinhos, aí eu chego “o que foi, aconteceu alguma coisa? Tá precisando de ajuda?” Eu sempre tento conversar com eles quando eu percebo alguma coisa, pra fazer eles se abrirem. *(Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)*

Percebemos essa atitude na Professora S. quando ela relatou que seus alunos muitas vezes passam situações de vulnerabilidade social e familiar, mas que nem sempre eles dialogam com ela sobre isso. No entanto, ela percebe os sinais, ela observa, procura conhecer os contextos aos quais seus alunos estão inseridos.

*Agora, o quê que acontece com a turma. Eu tinha situações que a gente percebia, emocionalmente, fragilidade por conta de contextos familiares. Como eu disse, eu tinha situação de criança que chegava sem comida. Eu tinha situação de criança... eu tenho situação de uma criança do ano passado que os pais eram moradores de rua e ele morava praticamente com a irmã adolescente. Então algumas dessas situações elas acabavam a gente percebia. Eu tive uma criança que, foi bem marcante um dia porque o pai ele foi embora de casa com outra mulher. E a criança era um menino muito apegado a esse pai. E aí a mãe tava assim (cara de indiferença), a família totalmente desestruturada. A mãe em depressão. Aí a gente começou a perceber os sinais dessa criança por causa da situação familiar. E teve um dia que ele, assim, no cotidiano eu percebia ele um pouco mais quieto. Eu perguntava se ele queria conversar, perguntava se ele queria um abraço. Que a gente não pode nem abraçar, mas eu não vou deixar de abraçar uma criança numa situação dessa. *(Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)**

Por fim, percebemos nas entrevistas que algumas vezes as professoras também apresentam sinal de impaciência diante de alguns conflitos das crianças, pois algumas brigas mexem com as emoções delas gerando raiva e frustração, revelando a relação do professor-aluno não é uma relação robô-humano, mas humano-humano. Todos são seres dotados de emoções. Elas afirmam que sabem que é importante manter o diálogo com as crianças, mas que nem sempre elas conseguem e acabam

usando o autoritarismo. A Professora S. chegou a dizer que algumas situações chegam a ser como gatilhos para ela e que suas emoções também ficam afloradas. Trazemos as falas da professora S. e R. para ilustrar esses momentos:

Veja, eu vou ser bem sincera com você. Com essa nova forma de ressignificar nessa forma de olhar, eu venho me esforçando pra ter esse olhar de acolher, de tentar entender, mas como são situações novas, uma ressignificação, não é algo que você constrói e tem pronto. E nem sempre eu tenho paciência, por exemplo, pra lidar com a raiva. Então, às vezes, o lidar gera raiva em mim também, gera impaciência, gera um jeito de agir às vezes mais autoritária. A gente não consegue, como é que eu posso dizer, porque a gente também tem as emoções da gente. A gente também tem os gatilhos da gente. Tem coisa, por exemplo, eu me acho paciente, mas tem gatilho que tiram a minha paciência. Então você acaba agindo de forma mais autoritária, mas eu venho tentando, eu tento acolher. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

5.2.2.2 Assertividade

A assertividade, segundo Goleman (2005), é a capacidade de expressar seus sentimentos e preocupações sem raiva e nem passividade. Segundo o autor, um bom programa de educação socioemocional ensinam as crianças a defenderem o que acreditam, a asseverar seus direitos, sem que fiquem inertes.

Elas geralmente, a última turma que eu tive presencial, eu tinha umas três que crianças elas tinham muita facilidade de expressar raiva e eu fiquei até preocupada, eu chamei os pais, pra conversar pra saber o porquê né? E assim, O que eu faço é justamente essa questão né? De conversar com os pais, a minha primeira preocupação é essa. De saber o porquê. Principalmente quando é uma criança que desenvolve esse problema né? Que expressa com muita assiduidade a questão da raiva, de bater né? Da agressividade. Então a gente procura saber com a família né? Porque geralmente isso é reflexo do que acontece em casa. E também na mesma proporção de crianças que expressam raiva, tem crianças que expressam muito amor, muito afeto, né? É o que faz os dias da gente, as tardes da gente bem mais leves, né? Que a gente tem que pensar mais nas coisas positivas. Nas emoções que nos faz bem, né? E transferir isso para eles pra que eles se sintam bem também. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A assertividade é um pilar ligado diretamente à dialogicidade, mas diferente da dimensão da escuta, ela desafia quem está em situação de desequilíbrio a equilibrar-se. Goleman (2005) diz que é difícil ensinar às crianças em um momento de conflito e que elas estão menos abertas a receber uma nova informação e aprender novos hábitos de resposta. Entretanto ensiná-las, ainda que inicialmente não pareça, ajuda.

Na sessão anterior, percebemos através das entrevistas que as crianças na EI costumam no início do ano letivo resolver os seus conflitos batendo ou chorando, mas a dialogicidade tem ajudado às crianças a serem mais assertivas e aprenderem outras estratégias para resolver os desentendimentos.

Nas entrevistas, pudemos perceber que as crianças não tendem a guardar mágoa ou levarem as chateações à níveis de perseguição (bullying). Em primeira instância, elas tendem a resolver os conflitos batendo, mas elas também procuram a ajuda da docente e esse é o momento extremamente valioso para ensinar às crianças a dialogicidade e a assertividade.

Geralmente elas recorrem a gente. E às vezes elas recorrem à forma que eu te falei, né, anteriormente. Querendo bater. É dessa forma. Dessas duas possibilidades. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Todas as emoções são constituintes da subjetividade humana, não existe emoção ruim ou boa, mas algumas emoções podem ter uma sensação agradáveis ou desagradáveis. Ninguém gosta de sentir ansiedade, raiva ou frustração, mas essas emoções também são importantes para a ação, para a autopreservação, para as mudanças individuais e sociais. A professora S relatou que esse assunto surgiu em sala de aula depois de uma atividade com música.

“Eu trabalhei uma música de palavra cantada das expressões faciais, brincadeira de fazer careta, né? Aí foi engraçado que quando eu trabalhei essa música, aí alguns diziam “não essa careta não, porque essa careta é feia. ” Ai “Porque que essa careta é feia, porque a gente não pode fazer? ” Aí apareceu essa conversa. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

“é você acolher as emoções de uma forma geral, é aquela coisa de que não existe emoção melhor. A raiva, a tristeza são emoções fundamentais pra, inclusive, outro dia eu tava conversando com a

psicóloga, elas são fundamentais pra nossa sobrevivência. Então a gente tem que ter um cuidado. Aí isso pra mim é uma coisa nova. Porque eu passei a minha vida inteira as pessoas dizendo que a minha raiva, a minha tristeza, você precisa banir, você não pode ter. São sentimentos, são emoções. Eu não sei se são sinônimos. Mas que a gente precisa tirar, né? [...] E pra mim essa questão é muito forte, muito forte assim: eu me vejo aprendendo muito como é importante você tá acolhendo, né? Não é simplesmente você tá brigando, ou você tá ou porque a criança tá com raiva. e de como a gente precisa também acolher se acolher. Acolher também em relação a isso. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Rosenberg (2006) afirma que não devemos ignorar ou sufocar a raiva, mas expressar a essência da raiva de todo o coração. E o que seria isso? Primeiramente, desassociando a causa do efeito. O autor relata que as crianças costumam ouvir dos seus pais que seu comportamento é a causa do sofrimento dos pais, mas ao invés de punirmos o outro e concentrar sobre como a atitude dele nos afeta, os seres humanos deveriam buscar dentro de si quais necessidades não estão sendo atendidas. O autor sugere que ao invés de punir as pessoas, seja desenvolvido exercício de conectar-se com empatia consigo e com os outros.

Segundo o autor, pode ser desenvolvido quatro passos essenciais para a assertividade diante da raiva

1. Parar. Respirar;
2. Identificar os pensamentos e sentimentos;
3. Conectar-nos às nossas necessidades;
4. Expressar nossos sentimentos e necessidades não atendidas.

Sabemos que essa é uma atividade complexa e exige um nível alto de abstração e reflexão interior, no entanto, ela pode ser ensinada em demandas menores às crianças. O primeiro passo é acreditar que seja possível começar a ensinar às crianças. O segundo passo pode ser iniciado com as crianças entrando em contato com os próprios sentimentos, saber o que passa dentro de si, o que sentem, o que tem gerado raiva e frustração. O terceiro passo sem dúvida pode ser um desafio para as crianças de 4 e 5 anos, mas uma vez que a docente ajudar na elaboração de como

expressar seus sentimentos e necessidades, a criança vai começar a perceber sua necessidade de ser tratada com respeito, igualdade, amorosidade, cuidado e cobrar isso do seu colega de forma firme, sem ódio, sem violência consigo e com o outro. A verdadeira aprendizagem da assertividade.

Isso pode exigir uma grande prática, em que repetidas vezes substituimos conscientemente a frase “Estou com raiva porque eles...” por “Estou com raiva porque estou precisando de...” [...] Quanto mais as pessoas ouvirem culpa e julgamentos, mais defensivas e agressivas elas se tornarão e menos se importarão com nossas necessidades no futuro. Assim, mesmo que nossa necessidade atual seja atendida — que as pessoas façam o que queremos —, pagaremos por isso mais tarde. (ROSENBERG, 2006, p. 151 e 155)

Percebemos na entrevista que há preocupação na Professora S.S em ser assertiva e não se deixar tomar pela impaciência, pela raiva, ou pela frustração, porque a forma que ela fala com a criança. Segundo a docente, as crianças já têm uma experiência de comunicação violenta em casa e é importante que a escola quebre esse ciclo de violência e ofereça uma experiência da cultura de paz e o amor. Comunicar-se sem assertividade, além de demonstrar uma forma violenta de falar e resolver conflitos, também pode marcar a criança negativamente. Fechar o diálogo sobre suas subjetividades que deve ser construído com amor e confiança.

Então a gente percebe que às vezes as emoções deles, são bem afloradas, que estão à flor da pele. E isso realmente eu vejo assim resíduos do convívio familiar. Sabe? Porque eles já chegam na escola assim. Então eu acredito que as intervenções são necessárias A gente tem que ter muita calma, muita paciência, muita cautela, e também muita sabedoria pra saber como agir, né? Pra gente agir de forma positiva, né? Porque a gente pode marcar a vida da criança tanto positivamente, quanto negativamente e o objetivo da gente enquanto docente é marcar a vida das crianças positivamente. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Por fim, percebemos que a assertividade demanda antes de tudo o desenvolvimento do autoconhecimento uma vez que precisamos olhar para dentro de nós e nos conectarmos com as nossas necessidades. Na próxima sessão dialogamos mais sobre esse pilar do desenvolvimento socioemocional dentro do pilar do cuidado.

5.2.2.3 Cuidado

Ferreira (2022) afirma que todos precisam saber lidar com as dificuldades a partir dos ancoramentos emocionais e um dos pilares que sustentam essa aprendizagem é o pilar do cuidado. Segundo o autor, esse fundamento trata do cuidado não apenas consigo, mas também com o outro e que para isso, conceitos como: respeito, compreensão, convivência entre pares e desiguais, cuidado com o corpo, com a mente, com o espaço físico e ao bem coletivo e a ancestralidade devem estar postos em pauta na sala de aula.

Uma educação transdisciplinar é reconhecer que ela é um ser multidimensional e que ela precisa desenvolver estratégias para a sua saúde mental, não apenas aprender a ler e escrever. A escola tem a função não apenas de ensinar conhecimentos cognitivos-intelectuais, mas promover a formação humana: o cuidado consigo e com o outro.

Eu acho que nós, da Educação Infantil, a gente..., como a gente... Pelo menos eu, gosto de olhar pra criança e imaginar que ela não é só o ser que está ali pra aprender determinada coisa, mas ela precisa também saber lidar com as emoções, a se conhecer, saber lidar com as frustrações, a entender seus sentimentos, suas preferências... [...]se eu quero trabalhar respeito, se eu quero trabalhar empatia.... eu sempre procuro uma historinha que tenha essa relação e aí a gente produz alguma coisa, alguma dinâmica ou alguma atividade que tenha relação com o conteúdo. Eu acho importante não esquecer que a aula está para além do conteúdo de matemática, português e outros conteúdos que a gente trabalha na Educação Infantil.” (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Como vimos na parte teórica do nosso estudo, falar sobre saúde mental é falar sobre as diferentes dimensões do corpo e como é importante que estejam em harmonia para o bem-estar da mente. Não há como falar em saúde mental sem nos remetermos à dimensão fisiologia do corpo: uma boa alimentação, atividades físicas regulares, um sono reparador, beber a quantidade necessária de água. Nosso corpo libera uma série de hormônios da felicidade quando essas atividades são realizadas. Ensinar a higiene a criança é ensinar o cuidado com o seu corpo, o seu lar, e evitar que ela passe por doenças desagradáveis. Nas entrevistas, as professoras contaram como são desenvolvidas essas atividades. Elas disseram quem que:

Os próprios jogos que a rede disponibiliza tem coisas pra trabalhar com esta questão de higiene. Então a gente vai incluindo no nosso planejamento estas coisas, entendeu? Agora muito mais, por conta da pandemia, foram instaladas pias bem na entrada da escola, então eles já vão lavar as mãos, ter aquele cuidado. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

É e houve nesse primeiro bimestre essa questão do autocuidado, ele entrou bem em específico a sequência didática sobre esse cuidado com o corpo, tanto em questão da higiene, mas também a questão do exercício. Eu sempre conversava com eles que era importante, a gente no início a questão do movimento era alongamento e a gente conversava como é importante movimentar o corpo. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Quando perguntamos às professoras sobre o cuidado da mente, três professoras, das quatro entrevistadas, relataram que tem conversado com as crianças sobre o uso excessivo do celular e da preocupação com o uso demasiado das telas. Elas relataram o trabalho que têm desenvolvido nesse sentido para que as crianças tenham oportunidades de experienciar outras atividades, como por exemplo brincadeiras ao ar livre que possibilitem o movimento do corpo e a ludicidade.

A questão do autocuidado da mente eu acho um pouco complexo, a questão da mente eu sempre converso com eles sobre a questão do celular, né? Porque as vezes, atualmente, as crianças, quanto mais cedo, às vezes até bebê, né, é impressionante a gente vê as mães dando celular a bebês. E essa questão é muito complicada porque ela passa muito tempo no celular ela perde o foco da escola. Então esse autocuidado eu vejo mais por esse sentido. A questão da concentração. Às vezes a criança tira até o sono, deixa de dormir porque fica ali fixado, concentrado no celular e não dorme. E o cuidado com o corpo eu trabalho sempre essas questões, né, não apenas de higiene pessoal, mas principalmente essas questões do cuidar do corpo com o outro. Do tocar, do deixar o outro tocar, tudo isso.

No momento das aulas online, eu perguntava a eles o que eles tinham feito durante o dia e a maioria tinha ficado no celular. [...] O relato do final de semana era: “eu fiquei jogando no celular” Eu achei muito mais presente essa tecnologia. “O final de semana todinho, tu não fizesse nada além do celular?” “Não. Não fiz outra coisa.” É o celular. Eu acho que a pandemia veio agravar mais esse uso, esse mal uso, né? Tecnológico de jogo, de tela. Aí enfim de incentivar né as outras

coisas. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

As pesquisas alertam que o uso excessivo do celular afeta a saúde mental. A Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2019) recomenda apenas 30 minutos a 1 hora de uso de telas por dia para crianças entre 3 e 6 anos. Entretanto não é o que tem acontecido. As crianças têm ficado horas expostas ao celular e há um impacto na sua saúde mental trazendo prejuízos ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

A educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar é sobretudo uma experiência relacional. A criança precisa estar em contato com o outro, brincando, se relacionando, se movimentando. Não fica inerte diante do celular ou televisão o dia todo. Quando a criança consome um vídeo atrás do outro ela está em um *looping* de compensação e felicidade irreais que nada refletem a realidade. Quando a criança brinca ela se diverte, mas também exercita a paciência, a resiliência, aumenta sua capacidade de lidar com a frustração.

Eu sempre gosto de trabalhar com a amarelinha na sala de aula. É uma forma deles interagirem e também ver como é a habilidade dele da espera, porque assim faz uma filinha e eles ficam esperando um chegar ao final, pra dar continuidade ao outro. E às vezes a gente percebe que eles não têm tanta paciência assim. Aí as vezes que passar um na frente do outro, ou então quer empurrar, né? Então essa questão também de jogos, com essas brincadeiras com jogos, essas questões assim eu acho uma excelente maneira de ver essa questão, né? Da interação um com os outros, das relações interpessoais e como eles se comportam na questão de dividir as coisas, de partilhar, né? Aquele momento. Não só apenas o objeto, mas aquele momento também, né? Um momento de partilha de interação. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Isso já lá pro final do ano né, quando a gente já tem trabalhado, quando a gente já tem... já consegue dizer o que não gosta, já consegue dizer "não é pra fazer isso comigo, que eu não gosto", porque isso também é autoconhecimento e está dentro do que a gente compreende de saúde emocional. Eu acho que é isso, que eles... no início é tudo muito difícil, eles... tanto eles estão me conhecendo, quanto eu estou entendendo quem eles são. Só que a gente não pode esperar que a criança do nada entenda, né? Então a gente precisa criar estratégias pra que eles saibam o que é frustração, o que é tristeza, o que é alegria, sabe? (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

As crianças em contato com outras na Educação Infantil entram em contato com diversas oportunidades de exercitar a paciência. A professora S. também relatou como situações cotidianas desenvolvem a capacidade de esperar e a paciência das crianças pequenas.

[...] às vezes acontecia algum comentário que tava demorando. Às vezes fulaninho tava indo pra o pátio, tava esperando um terminar. Então “olha, ele tá se esforçando pra terminar, a gente vai ter que ter paciência. Porque às vezes é a paciência né pra esperar o outro terminar. A paciência pra fazer alguma coisa. Foi uma coisa que eu tive que explorar muito né. Essa paciência em relação ao outro ou terminar ou de fazer, ou esperar o outro terminar pra eu poder fazer né depois. Aí foi um desafio. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A criança com atividades lúdicas em uma abordagem transdisciplinar entra em contato com as diferentes realidades que não apenas a sua, ela se abre para o diferente, para o novo. As professoras relataram que a contação de história é uma estratégia valiosa para que a criança entre em contato com as diferentes realidades, com os conceitos de respeito e diversidade. A criança que até pouco tempo atrás estava em contato com um grupo social pequeno, muitas vezes restrito à sua família e comunidade local, na escola começa a compreender que o mundo é mais diverso e complexo do que seus iguais e que o diferente é parte da natureza humana. Sempre nos aproximamos e nos distanciamos em alguma medida dado os diferentes níveis de realidade.

Esta é uma temática que eu gosto bastante. Como Educação Infantil eu trabalho muito com história né, como eu falei. Então conhecer a história do povo indígena, conhecer a história do negro, conhecer.... não “conhecer” a escravidão, por exemplo, isso eu acho que todo mundo já fala demasiadamente... mas conhecer, ressaltar as nossas diferenças e entender que são as nossas diferenças que nos tornam únicos e únicas, então eu acho que apresentando mesmo a diversidade do que somos, né? Mulheres, idosos, indígenas, negros, LGBTs... então eu acho que a partir das contações de histórias dá pra desenvolver muitas estratégias. Jogos, brincadeiras também de outros povos, outras culturas. Porque se não a gente fica achando que “eu sou todo mundo e todo mundo é igual a mim” e na verdade nós somos diferentes e a gente precisa se reconhecer não na igualdade, mas na diferença. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de

2021)

A própria rede ela existe esta questão de se trabalhar. Tem a semana, especificamente, a gente tem aquela semana da criança com deficiência, então a gente trabalha a semana todinha abordando vários temas de questão de deficiência. De questão racial. Então a gente costuma no nosso dia a dia mesmo, abordando o conteúdo, fazendo uma atividade, colocando filmes que abordem este tipo de tema, não só de deficiência física, intelectual, ou questão de raça mesmo, mas a gente sempre, sempre está trabalhando e a escola – agora não, mas a gente já teve alunos, acho que só se tiver no turno da manhã e como eu trabalho a tarde... mas a gente já teve alunos portadores de deficiência, alunos com autismo, alunos com deficiência de mobilidade também. Então assim, a gente sempre tá lá com eles, interagindo, falando e a própria rede, ela exige que a gente trabalhe isso. E a gente tem também o dia da consciência negra, aí nesse período a gente trabalha mais especificamente, abordando estes conteúdos assim, da diferença. A gente tenta abordar nesta questão de respeito, tenta introduzir, que também é algo da própria rede, tá vinculado à BNCC e à normatização da própria rede, que não só a língua oficial português, mas a Libras também. A Língua Brasileira de Sinais. A gente também inclui isso no nosso currículo, no currículo escolar. Eles não têm aulas de Libras especificamente. Como eu disse, como está no currículo, então a gente coloca lá no nosso planejamento anual, algum momento, uma semana (por exemplo). Como eu disse: o planejamento está lá mas o dia que é dado aquilo a gente é que escolhe, então a gente tenta, coloca lá no nosso planejamento, seja intercalado, depende do professor, né? Então introduzir esta questão. Pelo menos pra eles conhecerem, porque assim, como a minha Educação Infantil, pra eles ‘pegarem’ essas coisas, mas pelo menos pra eles conhecerem. “Olha, existem uma Língua, o Brasil não só tem o Português, tem outra língua também, que é a Língua Brasileira de Sinais, que é pra aquelas pessoas que têm deficiência auditiva”. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

O elogio é importante para qualquer idade. Todos os seres humanos gostam de serem reconhecidos e elogiados, porém a criança que está com sua autoconfiança em desenvolvimento precisa bastante desse estímulo. As docentes relataram que se preocupam em elogiar as crianças e que sabem que isso é extremamente importante para o desenvolvimento infantil.

Mas aí tinha o cuidado sempre de valorizar “eita olha aí tá vendo tu já quase conseguiu vai tenta mais um pouquinho” Quando eu via que

tava muito cansada eu “ depois tu tenta mais, vai fazer outra coisa” Até que aí ela foi insistindo e ela conseguiu fazer. Conseguiu rodar. e aí foi uma festa todo mundo comemorou “olha aí não sei o que” (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A questão da própria autoconfiança, autonomia... porque são coisas que a criança precisa... porque eu percebo que as crianças, elas são bastante inseguras... elas as vezes... você escuta da própria família né, na sua frente e diz que o filho é burro, que não aprende... então você precisa... você quando escuta aquilo dá vontade de correr sabe, porque... como é que se diz isso na frente de uma criança de cinco anos... aí você tem que ter todo um trabalho pra lidar com a confiança daquela criança, com a autoestima daquela criança abalada né... porque, como as famílias... algumas evidente, evidentemente não são todas, mas a maioria expõe (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Quanto ao autoconhecimento, as professoras relataram que no início do ano, as crianças de 4 e 5 anos ainda têm dificuldade de falar qual a emoção que estão sentindo, mas que elas sabem expressar em outras palavras seu estado emocional. A professora R. relatou que colocou essa questão como uma dificuldade nas aulas de educação socioemocional com as crianças.

Na verdade, a única dificuldade que eu encontro é que às vezes eles não conseguem, falar com propriedade o que eles estão sentindo, a emoção. Por exemplo assim, “quando você recebe um brinquedo o que é que você sente?” Tem uns que diz assim “eu rio”. Aí quando ele diz que rir, eu sei que ele tá dizendo que fica alegre. Mas as vezes ele não sabe. Outros já dizem naturalmente eu fico feliz tia , eu fico contente. Mas tem outros que não conseguem expressar a palavra certa assim né? Mas assim eles são bem ativos, e bem participativos. A única dificuldade que eu encontrei foi nesse sentido aí que às vezes eles não conseguem utilizar a palavra certa para cada emoção (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Entretanto, como vimos em Gottman e Declaire (1997), Piaget (1987) e Wallon (1979, 1995), as crianças nessa faixa etária ainda estão se apropriando da linguagem verbal e dando nomes aos conceitos mais abstratos como, por exemplo, as emoções. Saber o que estão sentindo e expressar em palavras e produções de pintura, escritas

espontânea, etc. é um dos objetivos traçados pela BNCC para essa idade. Então o que pode parecer dificuldade é na verdade algo esperado para crianças de 4 e 5 anos. A professora J. contou que utiliza várias atividades com contação de histórias e rodas de conversa para que as crianças consigam expressar o que sentem.

Eu gosto muito de usar esta história e outras que tem, pra trabalhar esta história das crianças se expressarem. Então: o que te faz feliz? Enfim, você vai perguntando, fazendo rodas de conversa mesmo eles vão dizendo o que não gosta, então pede pra criança ir produzindo... dentre estes daqui qual você vai expressar hoje, qual você quer expressar hoje? Então a criança vai: hoje eu quero expressar isso, pois minha mãe fez isso e isso e eu não gostei. Enfim, são mais ou menos neste sentido, porque se a gente for parar para conversar diretamente, a criança não vai entender né? (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Nesse sentido, a professora S. também afirmou que ao invés de pedir para as crianças descreverem, ela aproveitava situações de interações para que as crianças acessassem os seus sentimentos.

Eu não sei de fato te dizer assim, falar em descrição, Eu confesso que eu não ia muito por esse tipo “qual é a emoção que você tá sentindo?” Eu não explorei muito. Eu não fiz esse tipo de avaliação específica não. E que eu, quando chegava situações pra mim, que eu trabalhei foi em torno de como lidar, de falar o que você tá sentindo tipo, se tá sentindo raiva, se tá chateado, tá triste, de dizer de comunicar, de explicar, principalmente em situações de interações, né? (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

As professoras reconhecem que o autoconhecimento é fundamental para o cuidado consigo e com o outro. Só podemos amar alguém, se estabelecemos essa amorosidade primeiramente conosco. Se conhecemos os nossos limites, os nossos desejos, as nossas preferências, o que nos faz felizes. Quando estamos em desequilíbrio, uma vez que nos conhecemos, podemos rapidamente pedir ajuda.

Então é importante, é necessário né. Porque eu acho que o autoconhecimento é uma parte da saúde emocional assim, você precisa se conhecer pra saber quem você é e entender as suas emoções também. Às vezes a gente se irrita e não sabe nem de onde

veio aquilo, não sabe lidar com as emoções. Sai quebrando tudo, como a gente mesmo nas escolas, às vezes os meninos.... na Educação Infantil nem tanto, que eles são pequenos, mas terceiro ano sai quebrando tudo... por que minha gente? Ninguém sabe explicar! Tá óbvio né? Ninguém presta atenção no que a criança sente, não deixa ela extravasar, eles tem que ser contidos, corpos sentados, se escolarizando. Não pode correr, não pode, não pode, não pode... e vai fazer o quê? Vai quebrar. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Ainda no sentido do autoconhecimento, as professoras disseram que a emoção do medo é bastante presente nessa idade e aparece com recorrência nas rodas de conversa na sala de aula. Segundo Gottman e Declaire (1997) as crianças nessa idade passam por um período que demonstram bastante medo: da morte, do abandono, dos fenômenos da natureza, de animais, de ladrões, etc.

As docentes afirmaram que desenvolveram bastante atividades, principalmente com a contação de histórias infantis, para que as crianças superem o medo dos animais e dos fenômenos da natureza. Ao oportunizar que a criança entre em contato com o desconhecido e compreender o que pode ou não ser de fato uma ameaça à sua integridade física ela pode aprender a lidar e a enfrentar os receios.

“Eu trabalhei histórias de medo, eu foquei no primeiro bimestre, mas eram histórias que apareciam e a gente conversava: “Medo de que que você tem?” Ela apareceu com um foco bem específico com a questão da educação socioemocional como bem no início, como apareceram durante, porque eles gostam muito de histórias de medo, né?! E aí a gente conversava sobre os medos que eles tinham, né? Isso através da literatura. A literatura, dependendo do tema da literatura a gente discutia, entrava essa questão socioemocional.” (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

A gente trabalhou a questão do medo, né? Por exemplo, teve muitas crianças que expressaram que tinha muito medo de sapo. Outras crianças expressaram que tinha medo de trovão. Então assim, coisas diferentes, e a partir desses dados assim, por ser tão diferentes, né, então a gente trabalhou justamente as questões naturais, a importância do sapo, a importância também dos fenômenos da natureza, pra que minimizasse isso. Eu sei que pode até não minimizar, porque até hoje eu tenho medo de trovão. Mas ao menos a gente tenta, né? (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Percebemos através da fala de uma das docentes o cuidado que ela tem sobre a criança que não conseguiu expressar sua emoção por causa de uma construção social de que meninos não choram e por isso foi chorar escondido no banheiro da escola.

Eu tive uma criança que, foi bem marcante um dia porque o pai ele foi embora de casa com outra mulher. E a criança era um menino muito apegado a esse pai. E aí a mãe tava assim (cara de indiferença), a família totalmente desestruturada. A mãe em depressão. Aí a gente começou a perceber os sinais dessa criança por causa da situação familiar. E teve um dia que ele, assim, no cotidiano eu percebia ele um pouco mais quieto. Eu perguntava se ele queria conversar, perguntava se ele queria um abraço. Que a gente não pode nem abraçar, mas eu não vou deixar de abraçar uma criança numa situação dessa. E assim, respeitava quando eu percebia que ele tava assim mais quietinho, mas teve um dia que ele tava muito fragilizado. Muito. E aí entra a história do sexo masculino: menino não pode chorar. A gente sentia que ele tava se segurando pra chorar. Ele tava muito muito triste e aí eu disse a ele: “olhe, se você quiser chorar pode chorar. Eu até me emociono quando... (voz embargada e olhos cheios de lágrimas). Se quiser um abraço eu tô aqui, venha me dar, entendeu? Aí ele disse: “eu quero ir ao banheiro.”. Aí ele foi ao banheiro e eu percebi que ele chorou, chorou. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Infelizmente, o controle sobre as emoções começa muito cedo, desde a infância. As crianças também são controladas através do machismo social que dita como a criança deve se comportar: “menino não chora” “meninas são choronas”. Frases bastante reproduzidas no senso comum e que nega a subjetividade das crianças e suas manifestações emocionais. O machismo fere as crianças negando a expressão das emoções através do choro, controlando lágrimas, quer sejam de tristeza, ou de felicidade. Mutilando os meninos em sua integralidade e os forçando a lutar contra sua própria natureza emocional. O que acarreta no afastamento do autoconhecimento e do cuidado da sua saúde mental.

“Aí nesses momentos eu respeitava a criança em relação ao silêncio, mas tentava falar isso se você quiser conversar eu tô aqui, se você quiser um abraço, enfim. ” (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Por fim, compreendemos que a professora demonstra com essa atitude como respeita a criança como um sujeito de direito: a criança também tem seu próprio tempo e sua velocidade para lidar com as suas emoções. Dialogar é sobretudo saber respeitar o outro e seu tempo de dar respostas ou até mesmo não as dar.

5.2.2.4 Amorosidade

Quando perguntamos se existia afetividade entre a professora e seus alunos, algumas professoras relacionaram o sentimento de amor ao sentido de apego. Separamos alguns trechos das entrevistas que revelam isso:

Eu tenho dificuldade é de separar, entendeu? Eu tenho dificuldade. Tanto é que eu fiquei morrendo de vontade de acompanhar a turma. Eu me apaguei muito a eles pela questão pedagógica de você assim querer, como foi um ano muito, assim a maior parte do tempo, você fica com a sensação de que você não ficou o tempo que você precisava pra que eles avançassem e tem o apego a cada um. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

(Risada) Desculpa. Eu ri, porque quase todo ano eu sou conhecida como a professora chorona, por isso que eu ri. Eu tenho essa dificuldade muito grande, as vezes eu me acho um pouco imatura, apesar de toda a minha experiência, mas eu sou imatura, muito imatura nesse sentido, quando chega o final do ano. Aí inclusive eu vi um meme que eu me identifiquei nele, que dizia mesmo assim: “eu parece ser uma boa pessoa, mas eu tenho ciúme dos meus alunos com a professora do ano seguinte. Eu crio um vínculo muito grande com eles. Eu me doo muito, porque é uma coisa que eu faço que eu sinto prazer em fazer, eu sinto amor em fazer, eu tenho um vínculo muito grande. Tem crianças que eu ensinei em 99 que eles já são pais, já são mães, e que eu os tenho no meu facebook e eles me chamam de tia. Eu acho lindo. Então assim, eu sou muito pegajosa, as vezes as mães têm até medo de mim, mas eu não roubo não, eu só faço dar carinho mesmo. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Percebemos no estudo teórico e empírico que a amorosidade é um sentimento indispensável para que haja aprendizagem e o pleno desenvolvimento da formação humana. Segundo Ferreira (2022) a amorosidade remete ao sentimento de cuidado e

autocuidado. Elementos que apareceram ao longo da entrevista das quatro professoras da EI. Percebemos a reflexão sobre a própria prática e diante das ações que elas revelaram que tem com as crianças. Ferreira afirma que a ação aqui não acontece de modo mecânico.

Quando há amor, há a promoção da cultura de paz, a promoção da dialogicidade, da boa convivência, do cuidado de si e com o outro, a amar o nosso planeta e todos os que habitam nele. “A amorosidade primeira é por si mesmo, mas isso só ocorre quando não se pretende excluir de forma destrutiva o outro”. (FERREIRA, 2022)

Quando se ensina o amor, se ensina outro caminho que não o ódio: à agressão física e a verbal, a exclusão, o silêncio proposital que fere o outro, etc. A amorosidade como sentimento fundamental da relação humana é fundamental para o combate ao bullying na escola e toda e qualquer manifestação violenta que tenta eliminar e ferir o outro.

Ferreira (2016) afirma que a amorosidade não é um sentimento propriamente dito, mas uma ação do ser cuidadoso. É se preocupar com o bem-estar do outro e não permitir a discriminação, a segregação e a hierarquização. A docência amorosa, segundo o autor, não vê o erro como sinônimo de impossibilidade, tampouco coloca a inteligência dentro de um padrão cartesiano.

A amorosidade implica uma vontade de dar o melhor de si ao outro, do esforço de fazer o melhor para si e para o seu aluno, porque a atitude amorosa promove não só a aprendizagem, mas o bem-estar social. A professora J. revela que o olhar que ela tem para os seus alunos e as experiências que ela proporciona permitem que eles terminem o ano como elas gostaria que um filho seu acabasse o ano letivo.

Mas eu acredito que, dentro do possível, dentro do que eu sei; que não é muita coisa; eu acho que eu finalizo o ano e as crianças estão bem, estão bem, assim... sabe? Eu percebo que eles estão saindo da forma em que eu gostaria que um filho meu, que alguém sáísse. Porque eu acho que a gente precisa ter esse olhar. Para esta questão emocional mesmo, de saúde mental. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

A amorosidade permite a aprendizagem, através da confiança, da admiração,

da troca, do respeito. A amorosidade não apenas com as crianças, mas também com as famílias que confiam na docente o seu bem mais precioso: sua criança. Percebemos que a Professora J. entende a amorosidade como fundamento indispensável à docência quando diz que:

“Pra mim não há aprendizagem sem a construção do laço afetivo”. Quem foi que disse isso (risos)? Não há! Pra mim é isso, Educação Infantil em qualquer ano que você dê aula, se você não construir o laço afetivo com as crianças... porque não é a partir do medo, da imposição e do autoritarismo que eu vou conseguir o respeito das crianças, né? Mas a partir deste laço afetivo. É ele que vai envolver todas as relações, tudo que move, tudo que nos move. Então com as famílias também eu desenvolvo, eu gosto sabe, que entender, de respeitar, pois eu percebo que alguns professores acham que estão acima e eu quero estar... claro que a gente sabe que nós é que detemos os conhecimentos em relação ao que a gente está ensinando para as crianças, mas eu acho que é importante que a família entenda o que você está trabalhando e esse laço começa a partir disso, quando você mostra que você tem respeito e que você quer o melhor pros filhos e filhas deles. Então este laço começa aí. Não é só a criança, a gente precisa criar laços também com as famílias. Mas pra mim não há aprendizagem sem estes laços. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Freire (1997) ao pensar a educação enquanto práxis relaciona a amorosidade — virtude indispensável, segundo o autor, à docência — ao “amor brigão”, aquele que interpela o professor no seu direito de lutar, de denunciar e anunciar. A amorosidade em Freire mobiliza, traz sentido e força. Ele afirma que o amor não domina, mas que o amor é diálogo, é compromisso com o outro, com o oprimido. Um sentimento em favor da vida e da liberdade. (FREIRE, 1987)

Ser amoroso é também aceitar e respeitar as diferenças, porque ser diferente é uma das essências humanas. (MORIN, 2000; FERREIRA, 2016; FREIRE 1997). Estar aberto à imprevisibilidade, ao diferente, ao novo é ser amoroso e transdisciplinar. É uma condição sem a qual, afirma Freire (1997), a dialogicidade e a dignidade é incapaz de ser desenvolvida.

E nesse sentido, Maturana (2004, p. 38), ao discursar sobre a biologia do amor, afirma que o amor é “o domínio das ações que tornam um outro legítimo em

coexistência conosco”. E é o amor, segundo o autor, que permite a coexistência social, pois ela implica uma abertura emocional para a multidimensionalidade da existência, unindo corpo e espírito que se tentou separar no passado e na tentativa de negar essa unidade trouxe sofrimento. De modo inconsciente, afirma Maturana (2004), com essa separação entre corpo e espírito, ensina-se a criança a não se amar, a negar e a desvalorizar a aceitação mútua.

A falta de amor deságua em indiferença, ódio e desconfiança e cessa a convivência humana e o próprio ser humano. O autor afirma que a ausência de amor adocece os seres humanos em qualquer idade. Isto porque o amor traz auto aceitação, a operacionalidade das ações de coexistência mútua, a conservação humana, e permite a vida social, pois onde há amor, há aceitação.

A amorosidade remete a outro elemento fundamental da prática transdisciplinar que trataremos na próxima sessão: a convivência.

5.2.2.5 Convivência

O desenvolvimento da criança, segundo Corsaro (2011) é essencialmente relacional, isto porque ela não aprende sozinha, mas em contato com o outro. É aprendizagem na relação com o outro, docente-criança, criança-criança. Ferreira (2022) afirma que há uma relação indireta entre o aprender a ser e o aprender a conviver. Estão implicados conceitos éticos e espirituais como a empatia, a compaixão e a resiliência, pois sem elas é impossível estabelecer uma relação de bem-estar social. (ROHR, 2019; FERREIRA 2022)

As professoras relataram que as crianças têm uma boa convivência com os seus pares. Apesar dos pequenos conflitos, as crianças gostam de estar na escola e com os colegas. A professora S.S relatou que as crianças são muito amorosas, não apenas entre si, mas também com as outras pessoas da escola e que elas gostam de ajudar o outro.

Não só o colega né, às vezes como a escola lá é pequena e a merendeira leva o lanche lá na sala, eles comem na sala de aula, ela leva de sala em sala... então às vezes tem as coisas de levar os copos pra cozinha pra ela lavar, aí às vezes eles mesmos pedem: tia deixa

eu ajudar a tia da cozinha, deixa eu levar a bacia (que ela deixa lá uma bacia para recolher os pratos, os copos). (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Quando os problemas de convivência aparecem, as professoras disseram tentar desenvolver a empatia pedindo que a criança se coloque no lugar do outro e principalmente dentro das brincadeiras. Essa pode ser uma atividade rica, uma vez que, Goleman (2005) afirma que a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; “quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio”. (GOLEMAN, 2005, p. 133)

Por exemplo, às vezes, o que mais acontece é das crianças baterem uma na outra né?! Isso acontece demais. Então quebrar o brinquedo um do outro. Então eu sempre faço a mesma indagação. Eu acredito que há 23 anos eu faço assim: “se fosse você, e ele tivesse feito isso com você, você gostaria? você tava feliz? Aí eles dizem “não”. Aí eu digo: “então, você acha que ele está como pelo o que você fez com ele? Aí eles respondem, né? Ele tá triste, ele tá chorando. Então é uma forma de eu colocar ele no lugar do outro e ele saber que o que ele fez com o colega não foi certo e que não fez bem pra o colega. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Como é que eu ensino empatia.... Eu acho que dentro dos próprios jogos, quando você está aplicando um jogo e você sabe que aquilo, a criança está fazendo algo que não faz parte da regra do jogo, aí você precisa explicar porque né... por exemplo, ela está querendo passar na frente da fila, por exemplo. Correu, passou na fila... mas vem cá, você chama a criança, explica... mas acho que são um conceito extremamente importante que deve estar dentro da saúde mental, mas que eu acho que a partir dessas dinâmicas mesmo, do cotidiano da gente de entender que aquela pessoa, você precisa entender, respeitá-la e ao mesmo tempo se colocar no lugar dela pra não fazer algo que possa machucá-la então... mais ou menos neste sentido. Então eu acho que a partir dos jogos, das dinâmicas, ou até nas próprias atividades dá pra você trabalhar a empatia. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Quando eu percebia que tinha mais algumas crianças que era do tipo “é do jeito delas, é do meu jeito” né Isso é natural das crianças quererem, só que tem algumas que tentam se impor mais, aí eu chamava e conversava “Olha tem que ouvir o outro. ” e algumas vezes eu dizia: “não vai ser do jeito que você quer. Não dá pra ser desse jeito e ai vamos deixar o outro fazer”. Aí era isso (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Segundo a professora S.S., nessa idade as crianças costumam se irritar quando são imitadas pelas outras ou até mesmo quando se sentem observadas pelos colegas. A imitação como vimos em Wallon (1979, 1995) é uma característica bastante comum no estágio do personalismo, as crianças imitam atitudes que elas acreditam que vai atrair a simpatia dos outros. Percebemos que o processo de imitação, segundo Mahoney e Almeida (2000), é bastante comum nessa idade e também traz problemas de convivência uma vez que as crianças imitam, mas não gostam do sentimento de serem imitadas. Há um conflito aqui entre a sua experiência individual e coletiva e que desafia o professor a estimular o diálogo e amorosidade entre as crianças

A professora S.S como veremos no trecho a seguir, percebeu que elogiar a criança dessa idade é uma importante estratégia para desfazer o mal-estar. A criança nesse estágio gosta de ser reconhecida e elogiada.

Essa idadezinha da Educação Infantil principalmente, eles se incomodam muito com só o fato do outro estar olhando pra ele. "Ah, tia fulano tá olhando pra mim". É assim, é desse tipo. Aconteceu um fato na minha sala, até esses dias.... Tem duas coleguinhas que elas se bicam muito, sempre. Eu dou uma saidinha da sala, quando eu olho tem um "tia, fulana e beltrana tá brigando". Aí elas começaram.... eu falo: gente, vocês mal entraram e vocês já estão desse jeito? [...] eles iam chegando... aí a que estava na frente fez: "BOA TARDE, H.". Aí a outra foi e disse a mesma coisa. Aí "tia, só porque eu falei boa tarde, ela falou boa tarde também". Mas eu falei: qual o problema? Eu vou naquela calma, sabe? Qual é o problema, se ela está te imitando é porque você fez uma coisa boa, uma coisa bonita e ela quer fazer igual a você. Você tem que ficar orgulhosa porque você deu um exemplo bom à sua colega. Aí ela: "é mesmo né, tia?". Aí eu vou levando assim, sabe? "Tia ela fez o mesmo desenho que eu". Eu: que maravilha, se ela fez o mesmo desenho que você é porque ela achou o seu lindo e quer fazer igual a você, lindo também. "Tá fulano, aí tu faz assim". Aí ela vai lá explicar como é pra fazer, entendesse? (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

As professoras contaram também que realizar atividades de cooperação durante a pandemia foi bem difícil. Isto porque as brincadeiras foram individualizadas e muitos materiais e alimentos não puderam ser compartilhados, por causa dos

protocolos de segurança contra o COVID-19.

Veja, foi bem difícil a gente trabalhar essa questão da cooperação, por exemplo, porque a gente teve muita situação assim por exemplo: o brincar ele foi muito individualizado por conta da questão da pandemia. Os brinquedos, por exemplo, emprestar foi tudo muito cada um com seu estojo na hora de por exemplo com lego, todo mundo com.... Eles querendo compartilhar e a gente dizendo que não podia. Foi um trabalho reverso. Eles querendo compartilhar e a gente, né? (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Trabalhar essa parte é muito complicado nesse período. Porque eles não podem estar interagindo, não podem estar compartilhando. “Tia, fulano está pedindo meu lanche”. Antes da pandemia eu dizia: você pode dar um pedacinho pra ele... você dá uma pedacinho pra ele, ele dá um pedacinho do dele a você pra vocês compartilharem, dividirem. Mas agora não pode fazer isso mais. Tem que dizer: não pode! Porque se der ‘asa’ eles se soltam. Então a gente tem que estar impedindo eles de estarem tendo tanto contato. (Professora S.S. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Eu trabalhei a questão da cooperação porque você sabe, eu não sei se é cooperação ou partilha, eu vou dar o exemplo. Como você sabe a questão da escola pública geralmente é que as crianças lancham o lanchinho da escola, né? E as vezes tem crianças que nem levam o lanchinho. Então nessa questão eu não sei se a palavra é cooperação ou partilha, eu sempre vejo a cooperação nesse sentido de dividir o lanche com o colega, de dividir com o outro que não trouxe nada, naquele dia específico que não teve nada, porque tá faltando botijão ou porque tá faltando alguma coisa assim. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

As brincadeiras aparecem como as atividades de estímulo à sociabilidade, ao trabalho em equipe. A criança percebe que não está sozinha no mundo, que ela precisa do outro para que a brincadeira fique mais divertida e que eles consigam alcançar os objetivos.

[...] em hora que a criança tem que parar e pensar, tem hora que ela tem que jogar coletivamente, então ela precisa entender que ela jogando sozinha e competindo com o colega que é do grupo dela, ela não vai conseguir avançar, então são coisas que a gente vai fazendo e que vão desenvolvendo estas habilidades, né, que são necessárias. [...] As minhas crianças costumam se dar muito bem. Na verdade, eu

já tive um grupo que as crianças brigavam bastante, mas isso é bem no início porque eu sempre, sempre faço atividade coletiva. Claro que tem algumas que são individuais, mas a minha prioridade é justamente fazer com que ele se compreenda enquanto grupo, então se respeitem enquanto grupo. Eu gosto muito de música pra isso, pra quebrar esse gelo, porque quando a criança vem ela não quer brincar com outra criança... por exemplo, as meninas... elas dizem que não querem brincar com os meninos, por exemplo. Então a gente tem que criar estratégias para que eles possam criar laços com todos. Claro que todo mundo tem as suas preferências, mas a gente precisa pelo menos se propor a estar com os outros antes de saber o que a gente prefere, né? O que a gente gosta. Então são músicas, são dramatizações... jogos de fazer coletivamente para que eles possam se ver mais como grupo, em detrimento de como rivais, sei lá... ou como....acho que é isso: se respeitar enquanto grupo ao invés de estar nessa história de briga... porque na verdade eu não tenho problema nenhum com isso, minha turma é super sempre tão boa, eu consigo... eles conseguem ser um grupo tão massa assim, sabe? [...] Eles não tem essas brigas que eu vejo em outras salas, mesmo na Educação Infantil do menino não quer brincar com o outro, não sabe dividir o brinquedo, que não sabe trocar. Eu uso troca de brinquedo, eu uso... o menino traz um... a gente vai fazer uma dinâmica amanhã e você vai trazer algo que seja importante pra você. Aí eu converso com a mãe antes claro, pra explicar que mande algo que a criança possa trocar com o coleguinha, então no outro dia eu peço pra ele escolher alguém, outro pra ele entregar. Enfim, dentro de uma proposta, é neste sentido, trabalhando a coletividade mesmo, o grupo, para eles se entenderem enquanto grupo. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Atividades ligadas ao pilar da convivência é sobretudo colocar as crianças em contato com as diferenças. A criança ao brincar em grupo entra em contato com os iguais e os desiguais.

então eu acho que a minha turma eu consigo fazer com que eles trabalhem juntos, que eles desenvolvam atividades juntos, tudo que é de coletivo eles fazem em grupo, tanto é que eu não trabalho, eu vejo às vezes... sabe uma coisa que eu acho impressionante? Como é que uma pessoa trabalha com Educação Infantil e faz atividades separado? Toda hora separado? Não tem como, porque você precisa desenvolver atividades em grupo pra que eles possam se aproximar né, porque a criança (normalmente) as crianças que eu atendo, elas só tem a família e a igreja, então eles precisam de outros olharem, então eles precisam entender que não é só o que eles pensam que é o certo que “todo mundo tá certo a partir do seu olhar” então eu acho que eu consigo desenvolver, mas eu acredito que precisa melhorar

muito. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Segundo as professoras, uma das atividades bastante utilizadas para promover a valorização das diferenças é a contação de histórias. Uma atividade para que a criança que todos têm pequenas e grandes diferenças em relação ao outro. Duas professoras relataram como as diferentes têm surgido no diálogo com as crianças da Educação Infantil. No primeiro relato, a professora conta sobre as questões de cor de pele que é algo bastante verbalizado pelas crianças nessa idade. A segunda professora contou que as crianças costumam comparar a forma que realizam as suas atividades e por vezes brigam dizendo que o desenho do colega é feio.

A intervenção docente é essencial para a promoção do respeito, da empatia e para a valorização das diferenças. Vejamos os relatos de intervenção das professoras.

Eu já trabalhei muitas historinhas infantis com a questão das diferenças, e a forma que eu encontrei de trabalhar mais fácil é o de utilizar o exemplo de cor de pele, porque as crianças têm o hábito muito grande de usar um lápis e dizer que existe um lápis cor de pele. Então essa questão eu sempre trabalho nas minhas turminhas que não existe cor de pele, que não existe esse lápis cor de pele. Que existe vários tipos de tom de pele. (Professora R. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

No momento dos desenhos, os traçados muito diferentes. Mas eu tentava valorizar “ficou muito legal o seu esforço, né” é uma forma de ver muito as diferenças na hora do desenho. teve uma vez que eles tiveram que fazer uma releitura de obra de arte. Foi bem diversa assim a releitura assim. Aí um chegou e disse: “Fulaninho nem desenhou” Tipo? nada a ver, né, aqui o desenho. “Todo mundo faz do seu jeito” Essa coisa de quando eu percebia que chegava algum comentário “vixe maria cadê?” “vixe maria não tá legal” “Tá feio o seu desenho” “cada um faz do seu jeito, o que cada um consegue fazer. A gente tem que respeitar” Então era valorizar o diferente, eu tentei valorizar, e também chamar a atenção deles que realmente cada um faz... (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

5.2.2.6 Intuição

A transdisciplinaridade é a abordagem que abraça a imaginação, a criatividade e a intuição, pois são formas que fogem a lógica clássica binária de explicar o mundo e permitem o resgate das subjetividades e sentidos humanos. Moraes (1996; 2014)

afirma que os estudos de Prigogine introduziram o conceito de “estruturas dissipativas” que mostram como os seres vivos são sistemas complexos, abertos organizacionais: interagem com o meio ambiente mantendo com ele um fluxo de energia infindável através de mecanismos não-lineares. Essa descoberta trouxe uma nova visão de mundo e de homem. Os seres humanos não são apenas pentassensoriais, mas multidimensionais onde a intuição, as emoções e os sentimentos integram o processo de percepção e compreensão da natureza e do mundo.

Nesse sentido, afirma a autora, a educação em uma abordagem transdisciplinar e na multidimensionalidade humana vai além do racionalismo e reconhece a importância dos afetos, das emoções, da intuição ao colocá-la em diálogo com a razão e com as emoções subjacentes para a construção do conhecimento.

Goleman (2005) afirma que tem decisões que não podem ser tomadas pelo viés da razão, pois elas exigem sabedoria emocional que foram acumuladas de experiências anteriores e a intuição. Segundo ele, jamais deveria ser através da lógica formal que alguém decidir com quem casar, em quem confiar. São áreas que segundo o autor que a razão fica cega sem o uso do sentimento.

Para a neurociência, a intuição mora nos “marcadores somáticos”. Ela nos adverte do perigo e das boas oportunidades. Segundo o autor, nem sempre lembraremos qual experiência deu origem a esse sentimento negativo ou positivo, basta que o cérebro receba um sinal de possível desastre ou de uma chance maravilhosamente irrecusável para agirmos.

Goleman (2005) afirma que a intuição é uma sábia ferramenta emocional e a melhor forma de estar em contato com ela é conhecer os nossos sentimentos. A autoconsciência é fundamental para a intuição e o desenvolvimento da primeira fortalece a segunda.

Alguns de nós estamos mais naturalmente sintonizados com simbolismos mentais específicos: a metáfora e o símile, juntamente com a poesia, a música e a fábula, são todos moldados na linguagem do coração. Também o são os sonhos e mitos, em que vagas associações determinam o fluxo da narrativa, seguindo a lógica da mente emocional. Os que têm uma sintonia natural com a voz de seu coração — a linguagem da emoção — certamente são mais capazes de articular as mensagens dele, quer sejam romancistas,

compositores ou psicoterapeutas. Essa sintonia interna talvez seja responsável por eles serem mais talentosos para expressar a “sabedoria do inconsciente” — os significados que percebemos em nossos sonhos e fantasias, os símbolos que encarnam nossos mais profundos desejos. (GOLEMAN, 2005, p. 86)

Ao separarmos esse trecho de Goleman (2005) sobre o desenvolvimento da intuição e o contato com a linguagem das emoções queremos mostrar como é importante o contato das crianças com as artes, pois com elas são além de toda experiência estética e política, também uma experiência com os desejos, os sonhos, a imaginação, as emoções. Quanto mais os seres humanos estão em contato com sua autoconsciência, mais sua intuição “aflora”.

As professoras durante a entrevista afirmaram usar principalmente a música e a literatura para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Quando perguntamos se as crianças gostavam das aulas de educação socioemocional a Professora J. disse que

Sim, mais do que qualquer outro tipo de atividade, até porque você pode trazer até na linguagem da arte, por exemplo né, que geralmente são o que eles mais gostam. Então dá pra trazer muita questão socioemocional dentro dessa área e aí a arte junto, trazendo essa saúde emocional também pra sensibilizar, pra se compreender. *(Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)*

Talvez de uma forma não consciente as professoras entendam que a arte é o terceiro incluído que ajuda a criança a não só olhar para dentro de si, mas também para olhar para o outro, para se deslocar entre os diversos níveis de realidade. O terceiro incluído, e aqui estamos citando as artes, permite entrar na zona de não resistência e perpassar pelas emoções, a imaginação, os sonhos, a intuição. Ela permite sensibilizar, compreender, aceitar, intuir, criar, etc.

Na próxima sessão, dialogamos sobre outra ferramenta emocional muito importante para a emoções em uma abordagem transdisciplinar: a atenção plena.

5.2.2.7 Atenção Plena

A atenção plena, ou *mindfulness*, é um exercício mental da atenção, com origem em práticas budistas, para a experiência presente. Ela evoca elementos transdisciplinares pois exige uma postura aberta, curiosa, tolerante aos acontecimentos à sua volta ampliando o limiar de frustração e compaixão consigo e com o outro. Ao se concentrar no presente, os praticantes da atenção plena não ficam presos nos problemas do passado, nem ansiosos pelo futuro que ainda virá. É um exercício que acalma a mente para menos tristeza e menos ansiedade.

Nesse sentido, podemos relacionar o exercício da atenção plena com o conceito de experiência em Bondía (2002), pois ser tocado por uma experiência exige uma desaceleração, sair do processo de automatização em que vivemos. É permitir-se sentir devagar, olhar devagar para dentro de si e dos outros e enxergar o que só é possível perceber quando desaceleramos.

Por conseguinte, o exercício de estar aqui e agora desenvolve a autoconsciência e percepção dos sentimentos, do que está à sua volta, das sensações, das emoções. Com a prática do *mindfulness* os praticantes reconhecem o funcionamento da mente e a capacidade humana de divagar e focar exercitando para que os momentos no tempo presente fiquem cada vez maiores conforme vão desenvolvendo a sua atenção plena.

Ao diminuir os níveis de estresse e ansiedade, a prática de *mindfulness* traz para os seres humanos uma sensação de bem-estar e relaxamento. Aumenta a capacidade de concentração e foco. A atenção plena também ajuda a sair do piloto automático uma vez que nosso estilo de vida nos grandes centros urbanos tem nos levado às ações muitas vezes não refletidas, repetitivas e mecanizadas, esvaziando as experiências a uma mera ação inconsciente.

Williams e Penman (2015) listam alguns dos benefícios do exercício para a experiência presente: diminuição da ansiedade, depressão, irritabilidade, estresse crônico, hipertensão. Pode auxiliar no tratamento da dor crônica, do câncer, da dependência de drogas e álcool. Fortalece o sistema imunológico, melhora os relacionamentos interpessoais e intrapessoal, além de melhorar a memória e o vigor físico.

Duas professoras nas nossas entrevistas relataram que costumam fazer

técnicas de relaxamento e atenção plena como forma de ajudar os alunos a acalmar a mente e conseguirem olhar para dentro de si. Vejamos os trechos que relatam essas experiências:

Aí eu comecei a chamar eles pra antes da história a gente observar, a sentir essa natureza, né? Aí comecei a convidar a fechar os olhos, pra poder fazer, aí teve um que disse “vamo fazer uma meditação é?” Nem fui eu que chamei, que convidei. Teve um que disse a gente vai meditar é professora? Aí eu disse: “e aí, vocês querem meditar? Como é meditar?” Aí ele disse: “assim” Aí ele fez a posiçãozinha, colocou a mãozinha assim. Aí assim, foi surgindo, eu fui incentivando, e passou a fazer parte da rotina esse momento de eles chegar e eles já sabiam que tinha esse momento de sentar, de observar, de sentir essa natureza, de fechar os olhos, de ficar um tempinho e aí eles relatavam o que eles estavam sentindo. “Ah professora eu senti o vento. Eu ouvi o passarinho. Eu ouvi o barulho da árvore por conta do vento.” Então a gente foi ampliando e a gente foi crescendo, né? Não vou dizer assim que cresceu pra 10 minutos, não. Eram cinco minutinhos. Às vezes eu percebia que 3, que não dava pra passar de três. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

eu gosto também de técnicas de relaxamento, enfim, de coisas... pra eles parar e olhar pra dentro deles e delas e entender como é que está sendo então geralmente... sempre tem uma dinamicazinha nesse sentido, de fechar os olhos e: como é que você está hoje? Como foi o seu dia? Escuta atenta que eu acho importante, assim. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

O espaço externo nas aulas da Professora S. era o cenário dos momentos de relaxamento, etc. A professora descreveu que esse foi um dos momentos mais valiosos no desenvolvimento de um dos alunos no espectro autista que não conseguia se concentrar. Vejamos o trecho da entrevista:

Aí eu comecei a chamar eles pra antes da história, a gente observar, a sentir essa natureza, né? Aí comecei a convidar a fechar os olhos, pra poder fazer, aí teve um que disse: “Vamo fazer uma meditação é?” Nem fui eu que chamei, que convidei. Teve um que disse ‘A gente vai meditar é professora?’ Aí eu disse: “E aí, vocês querem meditar? Como é meditar?” Aí ele disse: “Assim!” Aí ele fez a posiçãozinha, colocou a mãozinha assim. (Professora imita posição em lótus). Aí assim, foi surgindo, eu fui incentivando, e passou a fazer parte da rotina esse momento de eles chegar e eles já sabiam que tinha esse

momento de sentar, de observar, de sentir essa natureza, de fechar os olhos, de ficar um tempinho e aí eles relatavam o que eles estavam sentindo. “Ah professora eu senti o vento.” “Eu ouvi o passarinho. Eu ouvi o barulho da árvore por conta do vento.” Então a gente foi ampliando e a gente foi crescendo, né? Não vou dizer assim que cresceu pra 10 minutos, não. Eram cinco minutinhos. Às vezes eu percebia que 3, que não dava pra passar de 3. E aí uma coisa, eu até registrei. Eu fiquei tão emocionada, porque pra mim, M., que foi a criança autista, foi uma criança que cresceu muito, amadureceu em todos os sentidos. E M. ele não conseguia fechar os olhos, e eu deixava a vontade, convidava, mas deixava a vontade. E quando foi um dia ele fechou. Que eu ficava no processo de observação, né? Também de relaxamento, mas também de observação e eu notei que ele ficou com o olho fechado ali um tempinho. E assim que ele se conectou ao momento. Aí eu poxa vida. Achei o máximo quando isso aconteceu. Aí assim, foram situações, eu com o grupo, eles foram me ensinando. Eu fui vendo até onde conseguia ir. E eram momento de que a gente conversava sobre o que eles sentiam. Aí comecei a explorar também a questão da respiração. Como é que a gente pode tá respirando nesses momentos. “Como é que vocês se sentem nesses momento, né?” E aí foram situações muito gratificantes no ano passado. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

5.2.3 Percepção das professoras sobre a formação docente, rede de ensino e a educação socioemocional.

Durante as entrevistas as professoras relataram que não tiveram nenhum ensino específico para educar as emoções das crianças na Educação Infantil e que sentem que essa é uma formação importante e que deve constar no *hall* das formações continuadas. Elas percebem que não sabem de tudo, que há sempre algo a aprender e desejam compreender mais sobre essa dimensão.

Aí tô aprendendo. Tenho muito o que aprender. Eu acho que falta formação continuada. Eu não me lembro do ano passado, pode até ter tido em Recife. Não me lembro de ter tido formação com esse foco. Não me lembro. Posso até tá cometendo algum engano. Mas eu acho que é fundamental, né? É isso também associado a tudo, porque não tá separado. A gente também... As formações às vezes são tão tão específicas naquele objeto de estudo que isola tanto que a gente não consegue ver na prática e a questão das emoções. Tudo tem que tá relacionado, porque a gente tá lidando com tudo isso no cotidiano. Não necessariamente numa sequência didática voltada pra isso. A gente tem que aprender a lidar com as situações do cotidiano. (Professora

S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

As professoras contaram também que há uma supervalorização das formações, na rede de ensino do Recife, na área da alfabetização e letramento com conteúdos que muitas vezes elas já escutaram repetidas vezes e que poderiam ter dividido o tempo de formação com a educação socioemocional, por exemplo.

Até porque diretamente porque saúde mental é uma coisa que eu acho que, pra gente da Prefeitura do Recife, pelo menos, não é tão... a gente não teve formação específica pra isso ainda... que eu saiba. Pelo menos, não na Educação Infantil. É uma temática... um tema, não vou dizer que é uma temática nova, mas assim, acho que por conta da pandemia né, a gente começa a pensar muito sobre saúde mental, aí você, acaba querendo trazer também pra sua.... [...] Eu mesma sinto falta de informação... tem tanta formação na área de alfabetização e letramento, que a gente já tá (sinal de mãos acima da cabeça) por aqui! E eles acham que estão contando uma novidade. Nossa, isso seria uma coisa boa, por exemplo. Eu acho que seria uma potência na escola, fazer com que a criança desenvolva todo o aspecto socioemocional, invista nas suas habilidades, enfim. (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

Foi relatado por uma das professoras que a orientação da prefeitura do Recife é para que a educação das crianças seja desenvolvida em uma concepção da educação integral, respeitando as necessidades delas e promovendo a formação humana. No entanto, as avaliações externas, segundo a professora S., contradizem essa orientação, uma vez que ela força às professoras a priorizar as atividades de leitura e escrita em detrimento das outras.

A questão das formações eu acho que é meio como eu falei no começo. As questões das formações eles sempre abordam dessa forma mesmo que você está falando, de olhar o aluno como um todo e tal. Só que na hora das cobranças não. Até muito livros que a própria rede adota é desta forma, né? Transdisciplinar, como você falou. Mas na hora das cobranças não. Na hora das cobranças eles querem aquelas coisas de “o aluno tem que saber o bê-á-bá”. (Professora S. em entrevista realizada em janeiro de 2022)

Por fim, a professora J. também disse que o excesso de projetos impostos pela Prefeitura do Recife, atividades burocráticas e até mesmo entrega de materiais, tem prejudicado o tempo e o trabalho pedagógico. Esse excesso de atividades tem se apresentado como uma dificuldade para o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação socioemocional uma vez que a professora passa pouco tempo com a criança e está afogada em atividades que ela acredita não serem de responsabilidade da professora.

Eu acho que a grande dificuldade que a gente tem/encontra é o excesso de projetos que a gente tem... porque eu acho que a prefeitura, ela investe muito; tanto dinheiro, quanto... em tudo assim que de projetos que às vezes a gente não é consultada sobre o tipo de projeto que a gente quer na escola, então... as vezes chega material que nem cabe na escola e aí tem tanta coisa mais importante pra gente fazer, coisas que a gente queria fazer e que nem precisaria de tanto dinheiro, tanto material... então eu acho que: excesso de projeto, as vezes você está desenvolvendo todo um trabalho, de repente você precisa parar pra fazer um tipo de coisa que a escola pede por exemplo. Que é de um momento específico, mas você precisa construir e aí você tem que parar tudo e tentar encaixar dentro do projeto da escola as coisas que você quer fazer, [...] Eu acho que a burocratização do trabalho da gente... então a gente tem quatro horas com a criança e a gente tem diário pra preencher, a gente tem planejamento, tem coisas da secretaria... de coisas que são administrativas... questões administrativas de entrega de farda que a gente tem que entregar... (Professora J. em entrevista realizada em dezembro de 2021)

CONCLUSÃO

Entendemos que não é possível esgotar a discussão do tema com esse estudo, mas que na verdade muito ainda pode ser debatido sobre a educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar. Reconhecemos que todo estudo possui limites e que por isso é importante que novas pesquisas sejam realizadas a fim de nos aproximarmos das diferentes realidades e tentarmos ampliar a contribuição com a prática docente na educação emocional de crianças pequenas.

Não tivemos como objetivo apresentar atividades para o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil em uma perspectiva de receita, fechada, mas intentamos dialogar como as práticas e fundamentos transdisciplinares podem contribuir para uma educação integral da criança, sem dicotomizar razão e emoção, mas promovendo condições para a cultura da paz, desenvolvimento de estratégias socioemocionais e um ambiente escolar saudável.

Não se deve engessar o currículo, tampouco excluir a criatividade de professores e crianças envolvidas nesse processo, pois a troca entre os sujeitos enriquece, traz novos olhares e intuições que enriquecem o ensino-aprendizagem. Cada proposta na docente é uma possibilidade, um dos inúmeros caminhos que a educação permite tomar.

A análise da fala das docentes nos permitiu perceber que: 1) em certa medida as professoras têm desenvolvido um trabalho transdisciplinar com as crianças ainda que não conheçam a teoria por esse nome, mas entendam alguns dos seus principais pilares: a complexidade da criança, sua multidimensionalidade, a necessidade de elementos como amorosidade, dialogicidade, flexibilidade, etc. 2) A transdisciplinaridade é uma alternativa viável e que ajuda as professoras a educar para uma formação integral da criança. 3) O brincar é o terceiro incluído que permite a criança se deslocar entre os diferentes níveis de realidade. 4) A contação de histórias, a música, o teatro são algumas das ferramentas transdisciplinares que podem ajudar a contribuir para a educação das emoções na EI.

Sobre a primeira e segunda conclusões, percebemos que as professoras compreendem as crianças pequenas como seres multidimensionais, lúdicas,

imaginativas e criativas e isso transparece não apenas no seu discurso sobre a criança, mas também ao falar sobre a sua prática pouco disciplinar e em certo nível transdisciplinar. À medida que elas falam de atividades disciplinares e de escolarização precoce na EI percebemos que há angústia ao falar da obrigação em ter que desenvolver esse tipo de tarefa em detrimento de atividades que respeitem as reais necessidades das crianças de 4 e 5 anos.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade é uma alternativa viável para a educação integral da criança, mas esta não deve ser apreendida apenas pelas docentes, é preciso que a rede de educação também esteja comprometida não apenas no discurso, mas na sua prática. Não adianta dizer que respeita as crianças, sua ludicidade e multidimensionalidade se no final impõe avaliações que vão de encontro com o trabalho que deveria ser desenvolvido na EI.

Quanto ao brincar na Educação Infantil, entendemos que essa é uma atividade que faz parte da criança, é a forma que ela se expressa, socializa com outras crianças, se reinventa, acessa suas emoções e as reelabora, e contribuem para o deslocamento dos diferentes níveis de contextos e realidades, pois ao brincar a criança entra na zona de superando lógicas dicotomizantes, deslocando-se por várias realidades, criando novas e superando ideias de que opostos e diferentes não podem ser ao mesmo tempo iguais e diferentes. No brincar os opostos não são eliminados, mas coexistem.

Quando a criança brinca não existe bem e mal, disputas de classe, religiosas, brigas familiares, divergência de ideias, só existem crianças que tem a vontade de estar em pleno bem-estar se divertindo. Quando a criança está imersa na brincadeira, ela consegue se aproximar dos seus pares sem reservas, aberta ao novo, ao diferente, sem preconceitos, sem excluir. E nesse sentido o brincar é um direito das crianças para o desenvolvimento do seu bem-estar individual e coletivo.

Outra conclusão que apreendemos com esse estudo foi de que existem diversos objetos transdisciplinares que podem ser utilizados em uma abordagem transdisciplinar da educação das emoções: a literatura, a música, a dança. As professoras contaram como as artes têm ajudado às crianças a estabelecerem relação socioemocionais durante atividades que usam essas ferramentas em uma concepção transdisciplinar. A criança consegue transpassar por realidades que não

são suas e perceber que os contraditórios podem ser compreendidos fora da lógica “ou é isso, ou é aquilo” permitindo uma maior compreensão das coisas através das diferentes perspectivas.

Percebemos como a rede de apoio é importante para a criança: as docentes, a psicóloga da escola, etc. — que podem oferecer uma escuta amorosa e acolhedora para que a criança possa falar não apenas sobre o que sente, mas também se está sendo submetida a algum tipo de violência. A escola é para as crianças pequenas, talvez, o único ambiente seguro que ela possa conversar sobre as suas emoções e vulnerabilidades caso ela esteja sofrendo violência na família. A escola é um dos poucos lugares que é obrigatória a presença da criança ainda que a família queira esconder as agressões. Se a criança falta constantemente sem justificativa, cria-se um alerta e o conselho tutelar é acionado para verificar como a criança está e porque seu direito à educação está sendo negado.

Nesse sentido, compreendemos que a educação das emoções não está centralizada na figura da professora, mas funciona em rede: família, sociedade, escola. Defendemos que todas as pessoas que trabalham na Educação Infantil são educadoras logo fazem parte do projeto de educação socioemocional. Não adianta cuidar das emoções apenas na sala de aula e a escola está acometida de situações de violência, preconceito e agressões de todas as ordens. É preciso equilibrar não apenas o indivíduo, mas também o meio em que ele está inserido. Sendo assim, os setores de psicologia são uma importante rede de equipe que deve participar do diálogo, planejamento, proposições e cuidados das emoções das crianças.

A escola não deve apenas incluir as crianças nesse processo de educação das emoções, mas também toda a comunidade escolar. Educar emoções requer um trabalho conjunto, pois como podemos cuidar das emoções do outro antes mesmo de cuidar das próprias?

Nesse sentido existe um exemplo bastante utilizado: “coloque a máscara de oxigênio primeiro em você antes de colocar a máscara no outro”. Antes do voo, recebemos várias recomendações e uma delas é para que em casos de turbulência, caso alguém necessite de ajuda, o passageiro primeiro deve colocar a máscara em si, para apenas em seguida, ajudar os outros que por motivos outros não conseguiram sozinhos. E cabe à escola também prever formações para a comunidade escolar e

dos responsáveis das crianças. É importante que além da confiança e acolhimento nesses espaços, as crianças também estejam cercadas de adultos saudáveis, pois cuidar de si é cuidar o do outro também.

Defendemos o direito da criança à uma educação integral, pública e gratuita que permita que ela frequente um ambiente seguro e acolhedor juntamente com seus pares e que possibilite experiências não apenas de desenvolvimento socioemocional, mas também de denúncia e nesse sentido, uma ação — por parte da escola — de acolhimento, enfrentamento e proteção às crianças.

Ao nosso olhar, as crianças têm vivido experiências transdisciplinares no desenvolvimento da dimensão emocional, no entanto as atividades ainda são desenvolvidas de forma indireta, sem a mesma intencionalidade e foco que as atividades cognitivo-intelectuais e de movimento recebem. Nesse sentido, defendemos que a educação socioemocional seja encarada não apenas como um tema transversal, mas um tema central que deve permear sequências e projetos didáticos na EI.

Para nós, pesquisadores e educadores, nos angustia perceber como ainda há traços de escolarização precoce na Educação Infantil e como o modelo de avaliações externas estão sacrificando experiências para o desenvolvimento integral da criança. Nos perguntamos se esse modelo de educação e avaliação disciplinar que as redes tentam emplacar na EI são mesmo fundamentais frente às atividades de sociabilidade, educação socioemocional, movimento e ludicidade. É tão indispensável assim que a criança leia e escreva com 4 e 5 anos? Acreditamos que a função da Educação Infantil é sobretudo educar o ser completo para o seu pleno desenvolvimento e bem-estar.

É necessário um trabalho comprometido para o desenvolvimento socioemocional das crianças pequenas. Gostaríamos inicialmente de testar uma proposta que servisse como orientação para futuras pesquisas e trabalhos da educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar, porém não foi possível uma vez que a pesquisa foi afetada com o fechamento das escolas devido a pandemia do COVID-19. No entanto, desejamos apontar a transdisciplinaridade e os fundamentos que apontamos no Currículo do Bem-Estar no Mundo como norteadores para um trabalho que contribua para o desenvolvimento de princípios éticos e morais – compaixão, amorosidade, solidariedade, empatia, resiliência, dialogicidade, respeito

tolerância – além do desenvolvimento de habilidades mentais que permitam uma vida mais harmoniosa e uma sociedade menos hostil e violenta.

Uma outra questão que emergiu na pesquisa empírica foi a relação das avaliações externas e a escolarização precoce de crianças na EI. Essa questão não foi o foco da nossa pesquisa, mas acreditamos que pode ser melhor investigado em pesquisas posteriores, pois temos como hipótese que a educação integral das crianças, principalmente a educação socioemocional, tem sofrido prejuízos não apenas pela disciplinaridade, mas também por interesses do capital e políticas externas.

Um outro enfoque relevante a ser investigado refere-se à criação de sequências didáticas quanto ao desenvolvimento socioemocional de crianças na Educação Infantil. Este se apresenta como um próximo passo a ser estudado por mim em futuras pesquisas acadêmicas.

Neste estudo, tivemos como objetivo compreender como se dá a prática da educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil em uma perspectiva transdisciplinar. Entretanto compreendemos que diversas questões emergem na dinâmica escolar e nos desafiam a continuar estudando e realizando pesquisas no chão da escola. Sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas ouvindo não apenas as docentes, mas também as crianças, construindo com elas uma proposta de educação socioemocional que reflita seus anseios e suas necessidades.

Outra demanda que surgiu na pesquisa foi a necessidade de formação docente não apenas sobre a Educação Infantil, mas também no desenvolvimento socioemocional. Também apreendemos que é urgente pensar não só nas emoções das crianças, mas também das emoções docentes, pois para cuidar do outro, precisamos também cuidar de nós mesmos. Nas entrevistas, percebemos que as professoras que tiveram contato com formações da educação das emoções foi porque realizaram cursos em uma busca individual e isolada por conta da pandemia. É preciso inserir a discussão e formação nessa área nas redes municipais de Educação em Pernambuco.

Outras preocupações emergem quando nos aprofundamos na educação socioemocional de crianças pequenas, mas que não foram possíveis de serem

aprofundadas neste estudo. É imperativo repensarmos como a nossa forma de viver tem afetado diretamente a nossa saúde mental. Como o uso excessivo das redes sociais e das telas tem afetado a saúde mental das nossas crianças. Cabe a nós pesquisadores e educadores repensarmos nosso estilo de vida e como ele tem nos afetado. Ele tem nos equilibrado ou desequilibrado?

Nesse sentido, nos preocupamos também com a cada vez mais tênue entre o equilíbrio das emoções e o controle delas. O que a indústria da medicalização tem descrito como comportamentos que necessitam de remédio? Toda criança que apresenta distração, acesso de raiva, ou que são mais serelepes, precisam de remédio? Quando se fala em medicalização, houve um diagnóstico interdisciplinar com acompanhamento psicoterapêutico? Há, de fato, algum transtorno neurológico? A criança foi ouvida? A família e escola foram escutadas? Existe um diagnóstico? Entendemos que há transtornos passíveis de medicalização e que devem ser investigados individualmente, entretanto, nem todo comportamento compreendido como antissocial é um problema médico (psiquiátrico).

Vemos, por exemplo, uma preocupação ao longo da história com as crianças ainda na primeira infância e o mercado de trabalho. São elegidas várias atividades para criança realizar causando estresse e preocupação exagerados. Não estamos afirmando que atividades extras não tragam benefício, mas mais uma vez afirmando que o sentido que lhe são conferidas podem ser prejudiciais. A criança não precisa ser a melhor em inglês e natação, mas nesta fase importa a socialização, o movimento, a boa alimentação e o bom sono, o desenvolvimento integral. A criança precisa de tempo. Tempo para brincar, para criar, para imaginar, do ócio, tempo para si e para o outro. O tempo do tédio também é formador. Ele ajuda a criança a criar e buscar novas soluções para preencher o tempo.

Outra preocupação que pretendemos abordar em novos estudos é: quais as origens das palavras controle e regulação das emoções? E o conceito de desenvolver competências e habilidades? Quais são os sentidos atribuídos a elas? São sentidos binários? Elas estão ligadas ao sentido disciplinar e capitalista ou estão propostas a questões integrais e complexas?

O ocidente tentou ignorar as emoções dando a essas um papel secundário no desenvolvimento da vida e privilegiou a razão como fonte fundamental não apenas

individual, mas também social. Além de não saberem o que fazer com as próprias emoções, os indivíduos ficaram perdidos sobre sua própria essência, o que acarretou diversos transtornos nas mais diferentes áreas da convivência humana.

A necessidade de abordar as questões de convivência sempre esteve presente entre os atores que fazem parte da escola, ainda que não fosse de forma consciente, mas somatizados através do sofrimento dos corpos e das mentes. O aumento do adoecimento mental, automutilação e suicídio sem dúvida colocou diante de todos a emergência de se falar sobre as emoções e educá-las em uma via de promoção da saúde mental na escola.

Os casos de atentados nas escolas aumentaram e a depressão foi eleita como a doença do século considerada como a maior causa para as tentativas de suicídio. O Brasil, segundo a Organização Mundial de Saúde, lidera o ranking mundial no que diz respeito aos transtornos mentais. Estima-se que 18 milhões de brasileiros estejam com ansiedade e 12 milhões com depressão. Educar emoções é urgente!

Apreendemos com este estudo que além de desprestigiar as emoções, nosso modelo de sociedade tem privilegiado a competição, em detrimento da solidariedade, da cooperação de atitudes fraternas. E temos nos jogos e nas brincadeiras uma excelente oportunidade de ensinar e aprender com as crianças novos valores como a solidariedade, a empatia, a convivência amorosa.

Por fim, acreditamos que a educação socioemocional não é uma demanda apenas das crianças, mas social. Envolve todos os sujeitos: docentes, familiares, comunidade, etc. Cuidar das emoções não é uma tarefa individual, mas uma tarefa deontológica uma vez que a violência social e a falta de bem-estar das quais estamos todos submetidos são resultado do nosso modo de viver e ser e não serão resolvidos se não compreendermos a saúde mental em sua complexidade e que os seres humanos dificilmente se sentirão bem se suas relações sociais estão doentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância**. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v. 2, nº 2, jul./dez., 2016, p. 25-37.

ALMEIDA, Laurinda R. de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

ARAUJO, Ana Caroline Marino. **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de novo olhar para a criança na escola**. 2017. 194 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARROYO, Miguel González. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 119-140.

AZEVÊDO, Nelma Menezes Soares de. **Leitura literária e transdisciplinaridade : uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula**. 2016. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

BARBOSA, Carmen. HORN, Maria. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, vol. 8, nº 16, Jul/Dez. 2016, p. 11-28.

BARROS, Eva Rodrigues Lopes. **Um diálogo entre a formação integral e a Educação Infantil: aproximações e distanciamentos**. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

BARTHES, Roland. **“Introdução à Análise Estrutural da Narrativa”**. In: Análise Estrutural da Narrativa. _____; TODOROV, T; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U. GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; GENETTE, G. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1976

_____. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de**

França. São Paulo: Cultrix, 1980.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças - o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) Henri Wallon – **Psicologia e Educação**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izíque. **A Construção da Pessoa em Wallon e a Constituição do Sujeito em Lacan**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BATISTA, Jéssica Bispo; PASQUALINI, Juliana Campregher; MAGALHÃES, Giselle Modé. **Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil**. Scielo Brasil, [s. l.], 16 mai. 2022 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6nCXpfX6gbPgtfBjMybqcsP/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 3 p.

BRASIL. Lei. **Nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 20 Dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.663**, Diário Oficial da União. Brasília, 14 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 13ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 175)

_____. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática**: Lei federal nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm> Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1990. 11ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 159)

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, ed. N. 19, ano 2002, 1 jan. 2002.

BOURGUIGNON, André. **De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité**. Cired: Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires, Congrès de Locarno, 2 mai. 1997 Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO. Disponível em: <https://cired-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c1.php#:~:text=De%20la%20pluridisciplinarit%C3%A9%20%C3%A0%20la,explorer%20sans%20fin%20la%20Nature..> Acesso em: 10 mai. 2021.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para a educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos indicadores de qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Lígia Maria Leão de (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões curriculares para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50

CARDOSO, Cassandra. **Avaliação de indicadores da depressão infantojuvenil (Baid-IJ)**. Orientador: Makilim Nunes Baptista. 2018. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, 2018.

CARVALHO, Ana Maria Almeida e PEDROSA, Maria Isabel e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 28 jul. 2022. , 2012

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello. **A infância e seus destinos no contemporâneo**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.8, n. 11, ano 2002, p. 47-58.

CREMA, Roberto. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 2017, p. 125- 173.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História das emoções: 2. Das luzes até o final do século XIX**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 1 ed. Petrópolis: Vozes, v.2, 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António R.. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Tradução: Dora Vicente; Georgina Segurado. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Título original: Descartes' Error. Emotion, Reason and The Human Brain.

DEBORTOLI, J. A. Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 71-86.

DELON, Michel. O despertar da alma sensível. In: ALAIN, CORBIN. **História das emoções**: 2. Das luzes até o final do século XIX. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 17-61.

DEMO, Pedro (2003) "Instrucionismo e nova mídia". In: SILVA, Marco (Org.) **Educação online** – teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, p. 75-88

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005

DI BIASE, Francisco. **Ciência e consciência: o cérebro holoinformacional**. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA, 1., 2006, Salvador. Anais. Salvador: Fundação Ocidemnte, 2006. 1 CD-ROM

DIDONET, Vital. **O direito da criança brincar**. Jornal do alfabetizador. Ano VIII, n.48, p. 3 a 9 Jul. 1996

_____, Vital. Creche a que veio, para onde vai. In: DIDONET, Vital (org). Em Aberto – **Educação Infantil: a creche, um bom começo** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, n.73, Brasília, 2001, p.11-28.

_____, Vital. **Educação Infantil**. Humanidades, Brasília, n, 43, 1991, p. 89-98

ECO, Umberto. **Semiotica e filosofia del linguaggio**. Torino: Einaudi, 1984. Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1984. Trad. M. Fabris; J. L. Fiorin. Semiótica e filosofia da linguagem. São Paulo: Ática, 1991.

EKMAN , Paul. **A linguagem das emoções**. 1a ed. São Paulo : Leya, 2011.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: _____. **Formação Continuada de Professores**. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. (Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN – 2007).

_____. Iniciando a jornada: construindo fundamentos. In: FERREIRA, Hugo Monteiro (org.). **A educação integral e a transdisciplinaridade**. 1. ed. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

_____, Hugo Monteiro. **Infâncias, adolescências e juventudes**: a pesquisa transdisciplinar. Curitiba: CRV, 2021.

_____. **A Geração do Quarto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FREDRICKSON, B. L. (2001). **The role of positive emotions in positive psychology**: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218- 226.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. Disponível em: <<<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>>> Acesso em 15 de jan. de 2020.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. In.: CETRANS. Educação e Transdisciplinaridade. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>> Acesso em 04 de fev. de 2022.

FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREUD, S. (1976a). **Três Ensaios sobre as teorias da sexualidade** (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1905).

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias . 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias. 2 ed. Petrópolis: Vozes , 2014. p. 175-202.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Filosofia do Sujeito, Pedagogia da Razão e Educação da Infância em René Descartes. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da. (Org.). **Introdução à filosofia da educação** : Temas contemporâneos e História. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 125-143.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. Ebook

GOMES, Írio Vieira Coutinho Abreu; Raul de Assis Neto, Fernando. **Fundamentos kantianos dos axiomas do movimento de Newton**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

GOTTMAN, John; DECLAIRE, Joan. **Inteligência Emocional** : e a Arte de Educar Nossos Filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVÊA, M. C. S. de. Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, Alysson *et al.* (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; ProexUFMG, 2002.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é educação fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 out. 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação** Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEMOS, G. A. R., & Macedo, E. . **A incalibrável competência socioemocional**. Linhas Críticas, v. 25, jan.-dez. 2019.

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978

LYON-CAEN, Judith. O "eu" e o barômetro da alma. In: ALAIN, CORBIN. **História das emoções**: 2. Das luzes até o final do século XIX. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 247-275.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Alexsandro dos Santos; FERREIRA, Hugo Monteiro. **A intuição como fundamento do ensino das artes em tempos de revisão**. Revista Digital do Lav, Santa Maria, ano 2015, v. 8, n. 2, p. 118-142,

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christofhe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAHONEY, A. A., & ALMEIDA, L. R. (2000). **Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola.

MAZEAU, Guillaume. Emoções políticas: a Revolução Francesa. In: ALAIN, CORBIN. **História das emoções**: 2. Das luzes até o final do século XIX. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 145-208.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG , 2002 . Título original: Emociones y lenguaje en educadón y política.

_____. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução: Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004. Título original: Amor y juego : fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia.

_____.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: As bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti; Lia Diskin. 19. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2009. Título original: El árbol del conocimiento : las bases biológicas del entendimiento humano.

MELLO, Maria F. de.; BARROS, Vitória M. de; SOMMERMAN, Américo (Org.) COLL, Agustí Nicolau. *et al.* **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. Coordenação executiva do CETRANS.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. cap. 1. p. 9-29, (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2016. cap. 1.

MORAES, Maria Cândida. **Ludicidade e transdisciplinaridade**. Entreideias, Salvador, v. 3, , n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014.

_____. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORENO, Gilmara Lupion. **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. Org. Jaqueline Delgado Paschoal. Londrina: 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. Título original: Introduction à la pensée complexe.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Meus filósofos**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **Desenvolvimento emocional e relacional na Educação Infantil**: implicações do PATHS e do ACE à formação da criança e do educador. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes Nogueira & LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Ibpex; 3ª edição, 2018.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: MELLO, Maria F. de. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-77.

_____. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2008. Título original: La transdisciplinarité manifest.

_____ *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____, Basarab. **O que é a realidade?**: reflexões em torno da obra de Stéphane Lupasco. São Paulo: TRIOM, 2012.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Nações Unidas - ONU**. Uma pessoa comete suicídio a cada 40 segundos no mundo. [S.l.]. Nações Unidas - ONU, 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/09/1686212>. Acesso em: 17 out. 2019.

PEIXOTO, Vanessa Alessandra Cavalcanti. **Afetividade em pauta**: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de Educação Infantil. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PENTEADO, Juliana Faria Góes. **A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança** : imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro : Znaner, 1978.

PISA - **Programa Internacional de avaliação de alunos**. Brasil. [S.l.]. OECD, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância** . Tradução: Suzana Menescal; Alencar Carvalho; José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. Título original: The disappearance of childhood.

RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança**: sentimentos e ações em turmas de pré-escola. 2017. 204f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

RAMOS, Luiza Zonzini. **Percepções de professores acerca do desenvolvimento integral da criança matriculada na Educação Infantil**. Orientador: Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação , Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1045632>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: MELLO, Maria F. de. *et al.* (Org.) **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 27-27.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REY, G. F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-

148, maio de 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Educação. *In*: RÖHR, Ferdinand. (Org.). FREITAS, Alexandre Simão de. *et al.* **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 3 ed. Recife: Universitária UFPE, 2019. p. 13-52.

ROWLANDS, Camila. **A Incrível Conexão Intestino Cérebro: Descubra a relação entre as emoções e o equilíbrio intestinal**. 1 ed. ePub: Sirio, 2020.

ROSENBERG, Marshal B. **Comunicação não-violenta : técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006. Título original: Nonviolent communication: a language of life.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R. e PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação, Curitiba, ed. v.13, n. 37, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância e cidade: restrições e possibilidades** Educação. Porto Alegre vol.41 no.2 Porto Alegre maio/ago. 2018

_____. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias**. Cadernos do Noroeste, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Revista e ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003

SIEGEL, Daniel J.; BRYSON, Tina Payne. **O Cérebro da Criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**. Tradução: Cássia Zanon. 1 ed. São Paulo: nVersos, 2015. Título original: The whole-brain child.

SIFUENTES, Thirza Reis; DESSEN, Maria Auxiliadora and OLIVEIRA, Maria

Cláudia Santos Lopes de. **Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas.** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2007, vol.23, n.4, pp.379-385. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400003>.

SILVA, M. C. D. S. **O processo histórico da Educação Infantil:** um olhar reflexivo a partir da realidade de Capivari do Sul. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** : Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP) . **Manual de Orientação #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE.** [S.l.]. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

SOMMERMAN, Américo. Pedagogia e transdisciplinaridade. **CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar**, [s. l.], 2003.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 08 jun. 2021.

_____. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia:** Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias. 2 ed. Petrópolis: Vozes , 2014. p. 27-60.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais.** A Pesquisa Qualitativa Em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo.. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

THAPAR, A. et al. **Rutter's Child and Adolescent Psychiatry**, 6th Edition, 2015, Kindle Edition.

UNICEF Brasil; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil.** 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil>> Acesso em 03 de fev. de 2022.

VENAYRE, Sylvain. A época das grandes caçadas. In: ALAIN, CORBIN. **História das emoções:** 2. Das luzes até o final do século XIX. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 376-405.

WALCH, Agnès. Da alma sensível ao advento do estudo científico das emoções: a

densificação das emoções na esfera privada . In: ALAIN, CORBIN. **História das emoções**: 2. Das luzes até o final do século XIX. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 296-329.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. **Atenção Plena: Mindfulness**. Como encontrar a paz em um mundo frenético.. Tradução: Ivo Korytowski. epub ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2015. Título original: Mindfulness: a practical guide to finding peace in a frantic world.

WINNICOTT, D. W.. **O brincar & a realidade**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu ; Vanede Nobre . Rio de Janeiro: Imago, 1975. Título original: Playing and Reality.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

_____, Antoni. **Didática geral**. e-PUB ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

ANEXO A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO:
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: EVELLYN LAPA FALCÃO DE CARVALHO

ORIENTADOR DA PESQUISA: HUGO MONTEIRO FERREIRA

INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Telefones para contato: Pesquisadora e do PPGECI UFRPE/FUNDAJ: (81) 3073 6556

 Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

INFORMÇÕES GERAIS DA PESQUISA

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) EVELLYN LAPA FALCÃO DE CARVALHO

Temos como objetivo central da pesquisa compreender como se dá a prática da educação socioemocional de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil em uma perspectiva transdisciplinar. Para tal, precisamos conversar com as educadoras da Educação Infantil afim de nos aproximarmos da temática e entendermos a realidade da prática escolar e a educação socioemocional.

Faremos uma entrevista através do google meet, com um tempo aproximado de 40 minutos.

Para qualquer outra informação, o senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora e o orientador no endereço Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556 e pelo meu e mail: _____ ou pelo e mail do PPGECI:

Eu, _____, RG nº _____, _____
 responsável legal por

_____, RG nº _____
_____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na
pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável

por obter o consentimento

APÊNDICES

Apêndice I: Questões da entrevista

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Em que ano concluiu o seu curso?
3. Você tem alguma formação continuada na área de Educação Infantil? Qual?
4. Qual o seu vínculo profissional: efetivo ou contratado?
5. Há quantos anos você atua na Educação Infantil?
6. Quantos anos tem as crianças da sua turma?
7. Qual o nome do grupamento em que você trabalha na Educação Infantil?
8. O que você entende por emoções? Você poderia dar alguns exemplos?
9. Você conhece a abordagem transdisciplinar?
10. Qual a importância que você atribui a educação socioemocional em uma abordagem transdisciplinar?
11. Como é a rotina da sua sala de aula?
12. Quais atividades de educação socioemocional você costuma desenvolver em suas aulas?
13. Quais recursos você utiliza com mais frequência nas atividades de educação socioemocional?
14. Com qual frequência você desenvolve atividades de educação socioemocional em sala de aula?
15. Você encontra dificuldades para desenvolver a educação das emoções na Educação Infantil? Quais?
16. Você acredita que educar as emoções faz diferença na vida das crianças? Por quê?
17. Como você ensina a empatia em sala de aula?
18. As crianças costumam expressar medo, raiva, tristeza em sala de aula? Como você costuma ajudá-las a lidar com esses sentimentos?
19. As crianças têm um bom relacionamento inter e intrapessoal? Quais atividades são desenvolvidas para ajudá-las a desenvolver um bom relacionamento?
20. Como você descreve a sua turma quanto ao desenvolvimento socioemocional?

21. As crianças da sua turma conseguem descrever e lidar com as emoções?
22. Como as crianças resolvem os seus conflitos?
23. Quais atividades você desenvolve para que as crianças entrem em contato de forma consciente com as suas emoções?
24. As crianças costumam gostar das atividades relacionadas à educação socioemocional? Dê exemplos
25. Como você ensina a cooperação?
26. Como você ensina a valorização das diferenças?
27. Como você ensina a diferença
28. Como você ensina a ter o autocuidado do corpo e da mente?
29. Você consegue criar laços afetivos com os seus alunos?
30. Realizou alguma formação na área de educação socioemocional ou da transdisciplinaridade?

Apêndice II: **PROGRAMA BEM.**

O currículo do Bem-Estar no Mundo

Principais Fundamentos:

- **Cuidado:** O cuidado consigo e com o outro, autoconhecimento, compreensão, conhecer o outro, conhecimento social. Reconhecer que as emoções são inerentes à existência humana, não só em si mas também nos outros. Desenvolver a capacidade de identificar suas emoções e ser capaz de falar e lidar com elas de forma saudável. Reconhecer que todo o corpo está conectado. Se eu cuido do meu corpo estou cuidando também das minhas emoções e dos meus sentimentos. Responsabilidade pessoal e social: Reconhecer que não estamos sozinhos no mundo, somos seres de um grande planeta. Por isso tenho que cuidar de mim, de todos os seres vivos e da Terra.
- **Amorosidade:** os afetos são os elementos fundamentais para a relação dos sujeitos sendo o amor o afeto fundamental para a convivência saudável. auto aceitação, solução de conflitos, auto compaixão, respeito, compaixão, empatia, confiança.
- **Atenção Plena:** abertura ao novo, flexibilidade, curiosidade, tolerância, foco, persistência, viver no presente, consciência de si e do mundo.
- **Dialogicidade:** A dialogicidade se pretende a não anular o outro, o outro já tem voz, mas é importante não a silenciar, é importante estar atento e saber ouvir. Saber que sua voz é importante e que haverá interlocuções na conversa diminui a angústia dos pares e sem dúvidas coloca as relações na horizontalidade. A dialogicidade não vai eliminar as diferenças, mas evita a hierarquização do pensamento de um em detrimento de outros, ela torna possível o acolhimento do não só do favorável, mas também dos que pensam diferente. Há o acolhimento do que é “estranho”, as emoções e ideias são acolhidas gerando reflexões e debates evitando o que Freire chamou de

“opressão ao oprimido”. Ferreira (2016) alerta para os danos da ausência de diálogo pois pode gerar relações adoecidas, uma vez que essa convivência pode ser autoritária, e/ou excludente.

- **Assertividade:** Quando me expresso consigo dizer o que penso e o que sinto sem ferir os meus sentimentos, nem ferir os sentimentos dos outros, sem raiva e nem passividade.
- **Convivência:** A convivência com o outro em uma experiência amorosa, inclusiva e integral. Quando convivo aprendo mais de mim, do outro e do mundo. Na convivência, ampliar os conhecimentos, os níveis de realidade e de percepção. Há o desenvolvimento da empatia, do respeito, da tolerância, da resiliência, do amor.
- **Resiliência:** Tolerância à frustração, esperança, gratidão, compreender as incertezas da vida. Reconhecer que nem tudo que planejamos acontece como gostaríamos, as frustrações apesar de não ser momentos felizes fazem parte da vida e precisamos aprender a lidar com elas
- **Intuição:** Estratégia emocional de natureza simbólica ligada ao desenvolvimento da autoconsciência que ajuda a pressentir, perceber e discernir a partir da sabedoria emocional. Há o entendimento que há decisões que não podem ser tomadas a partir da razão e da lógica.
- **Solução de Problemas:** Quanto maior a inteligência integral, maior a capacidade de resolução de problemas especiais. Problemas ignorados pelo currículo disciplinar: epistemológicos, éticos e filosóficos. Problemas multidisciplinares, transnacionais, multidimensionais, globais, transversais, planetários.