

A COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA DE MORIN

Daniela Gureski Rodrigues¹ - PUCPR
Daniele Saheb² - PUCPR

Eixo Temático: Educação Infantil

Resumo

O presente artigo tem como tema de investigação o terceiro saber de Morin – “ensinar a condição” –, com ênfase na Educação Infantil. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância na urgência de uma educação menos fragmentada, em que os indivíduos compreendam o mundo no qual estão inseridos a partir do local e do global. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: a convergência entre o terceiro saber de Morin e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), tendo como objetivo compreender a convergência entre esse terceiro saber de Morin e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para realizar esta pesquisa, fez-se uso da metodologia qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental e bibliográfica. Pode-se compreender que o terceiro saber de Morin e as DCNEI possuem diversos pontos convergentes e podem se constituir de fortes aliados na construção de uma educação menos fragmentada e na formação de indivíduos mais solidários, compreensivos e éticos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Condição humana. Complexidade.

Introdução

Acredita-se que a condição humana deveria estar cada vez mais presente na educação, tornando-se essencial da Educação Básica até a universidade. No entanto, como a organização do ensino no Brasil divide o ensino em disciplinas, acaba, também, dividindo o indivíduo. Muitas vezes, o ensino não dá conta de todas as multidimensionalidades do ser humano e acaba por excluir algumas dimensões importantes do processo educativo, como a emoção, e isso pode acabar refletindo nas ações dos indivíduos.

¹Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; especialista em Educação Ambiental, com ênfase em espaços educadores e sustentáveis, UFPR, 2015; pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

²Graduada em Pedagogia; especializada em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2006; mestrada e doutorada em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, 2008.

Acreditando que o ensino da condição vem a contribuir para a formação de indivíduos mais solidários, o presente artigo tem como tema o terceiro saber de Morin “ensinar a condição humana”, com enfoque na Educação Infantil, buscando compreender a convergência entre o terceiro saber de Morin proposto no livro “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, assim, confirmar que o ensino da condição humana é fundamental na Educação Infantil.

É na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica e, também, fase essencial do desenvolvimento infantil, que se busca o desenvolvimento integral da criança, convergindo, portanto, com o pensamento de Morin (2001), o qual afirma que, partindo-se de uma formação integral da criança desde a primeira infância, o indivíduo pode desenvolver a capacidade de compreensão quanto à sua condição humana e às suas dimensões. Dessa maneira, acredita-se que a contribuição do ensino da condição humana na Educação Infantil vem a contribuir para que o indivíduo se desenvolva em todos os seus aspectos.

Em vista disso, acredita-se, também, que, ao ter confrontado a teoria de Morin com o documento que rege a Educação Infantil, por meio da metodologia qualitativa, ou seja, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental como suporte desta investigação, podemos afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o terceiro saber de Morin “ensinar a condição humana” constituem-se como fortes aliados na construção de uma educação que objetiva fazer com que o ser humano conheça a si mesmo, a fim de que possa, então, conhecer o outro, visando, assim, tornarem-se indivíduos mais solidários, compreensivos e éticos.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa, que, para Sampieri (2013), objetiva obter dados de maneira profunda, os quais serão transformados em informações. Além disso, essa metodologia é utilizada para o que não pode ser quantificável; por isso, não se busca tabulação de dados, mas o aprofundamento sobre diferentes temas, expostos em relatórios.

Para que se atingissem os objetivos da pesquisa, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, a qual, para Manzo (1971, p. 32 *apud*, MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 57), “oferece meios para definir, resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. Ou seja, além de possibilitar

explorar assuntos já existentes, contribui para a descoberta de novas possibilidades de pesquisa.

Para auxiliar na pesquisa, utilizou-se, ainda, a pesquisa documental, que, segundo Creswell (2010), além de uma fonte de informação pertinente ao pesquisador, é, também, uma forma de obter dados criteriosos pela atenção que recebem do pesquisador; foram utilizadas também a pesquisa exploratória, que, para Silveira e Córdova (2009, p.35), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, e a pesquisa descritiva, visto que investiga fatos relacionados ao tema.

Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil apresenta-se como um dos principais eixos deste trabalho. Nesse sentido, faz-se necessária uma contextualização histórica, buscando ressaltar os momentos mais significativos da construção dessa primeira etapa da Educação Básica.

A literatura da área aponta que, ao longo da história, as crianças foram vistas e tratadas como um adulto em miniatura. Logo após o desmame e assim que passavam do período de dependência do adulto, começavam a auxiliar os mais velhos em suas atividades. Nessa época, as crianças eram consideradas responsabilidade da família, principalmente da mãe, que tinha o papel de cuidar dos afazeres domésticos e da criação das crianças, pois o pai trabalhava para o sustento do lar (OLIVEIRA, 2002).

Com os conflitos frequentes na sociedade naqueles anos, aumentou o número de órfãos, ou seja, as crianças não estavam inseridas em um ambiente familiar e, por consequência, serviços de atendimento foram organizados para as crianças “carentes”, quando progressivamente foram constituídas instituições formais para realizar esse atendimento. No entanto, tais instituições não possuíam uma proposta instrucional e, sendo assim, dentro desse contexto, elas realizavam atividades voltadas à criação e à aprendizagem de bons hábitos, conforme ressalta Oliveira (2002):

aqueles pioneiros acreditavam que, como as crianças nasciam sob o pecado, cabia à família e, na falta dela, a sociedade corrigi-las desde pequenas. Eles defendiam um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo na que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia de autodisciplina. (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Nessa época, já se defendia a educação como um direito universal e buscava-se, principalmente, acabar com as punições físicas, que eram frequentes. Autores correspondentes

a esse momento, como Rousseau (1762), Pestalozzi (1779), Froebel (1826), entre outros, defendiam uma nova proposta de ensino.

A partir de estudiosos como Piaget, Wallon, Vygotsky, Freud e Montessori, desenvolveram-se pesquisas que contribuíram de forma significativa para a construção da concepção de infância, a qual valorizasse as diferenças e as peculiaridades do desenvolvimento infantil. Nesse período, as teorias começavam a surgir e ter forte influência na Educação Infantil. Para Kramer (2003):

[...] concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria. (KRAMER, 2003, p. 28).

A partir da abolição da escravidão, o Brasil começa a perceber como um problema os filhos dos escravos, os quais passam a contribuir para o aumento do número de crianças abandonadas, o que postulou novas soluções, como a criação de creches, asilos e internatos para cuidar de crianças pobres. Ao mesmo tempo, surge um indício do Movimento da Escola Nova, que trazia consigo o jardim de infância. Para Kulhmann Junior (1999):

a creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KULHMANN JUNIOR, 1999, p. 82).

Naquele período, a prática de abandono por mães que não tinham condições de cuidar de seus filhos, principalmente as mães solteiras, era comum; por isso, surgem as creches, com o intuito de auxiliá-las, a fim de que pudessem trabalhar e cuidar dos filhos.

Apesar das mudanças descritas até aqui, o caráter assistencialista e compensatório continuava predominando nas creches para as camadas menos favorecidas, geralmente caracterizadas pelo atendimento precário e de baixa qualidade. No entanto, as instituições de período integral eram cada vez mais procuradas por mães trabalhadoras.

Segundo Oliveira (2002), na metade do século XX, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Lei n. 4024/61), que inclui os jardins de infância no sistema de ensino, trazendo em seu artigo 23 que a educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Contudo,

ainda predominava o cunho compensatório, buscando embutir na escola as carências dessas crianças, que, muitas vezes, eram exploradas ou abandonadas por seus pais. Do contrário, nas instituições particulares, já passaram a se preocupar mais com o caráter intelectual da criança, que segundo Kuhlmann Junior (1999):

embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. (KULHMANN JUNIOR, 1999, p. 83).

Para a concepção de Oliveira (2002), houve um aumento considerável da procura por pré-escolas na década de 1970, o que incentivou a municipalização da educação dessa modalidade escolar. Com a grande demanda de crianças para serem atendidas, ocorreram diversos debates e discursos que destacavam como essa escolarização deveria ocorrer. Esse trabalho, portanto, passa a ter caráter pedagógico, voltado para atividades de maior sistematização.

Ainda devido às grandes demandas, o governo passou a fazer outras iniciativas para atender as crianças; além disso, as comunidades começaram a se organizar para atender as crianças e surgiram, então, as creches comunitárias, que, em sua maioria, não recebiam apoio do governo e eram mantidas pela população, grande parte pela classe média. Para Kramer (1987):

eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças. (KRAMER, 1987, p. 23).

Com isso, abandonou-se gradativamente o cunho pedagógico que essas instituições vinham conquistando e, por essa razão, em 1986, houve uma nova discussão, com o objetivo de definir a função das creches e das pré-escolas. A Constituição de 1988 reconheceu a educação em creches pré-escolares como um direito das crianças e um dever do Estado. Em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, de acordo com Oliveira (2002, p. 117), "veio concretizar as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição."

Craidy (2001) lembra que, em 1996, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamentou a Educação Infantil (EI), definindo-a em seu artigo 21, inciso I,

como a primeira etapa da Educação Básica. Já o artigo 29 contempla a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Oliveira (2002, p. 17) acredita que isso é uma “conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”.

Depois dessa abordagem, é possível pontuar que surgem novas concepções acerca das pré-escolas. A LDB traz o desenvolvimento integral da criança e revela uma nova característica na EI, que, antes, tinha um caráter compensatório e assistencialista ou, muitas vezes, até de estimulação precoce, a qual passa, agora, a ser um espaço de descoberta da criança, tratando-a como um ser em desenvolvimento e respeitando as suas singularidades, tendo um espaço do educar e do cuidar, sendo essas duas práticas indissociáveis.

Os sete saberes

Edgar Morin escreveu o livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” em 1999, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Assim como Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil, traz na apresentação da edição brasileira do livro, “foi com o objetivo, entre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a UNESCO solicitou a Edgar Morin que expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã” (2001, p. 11).

O livro tem por finalidade chamar a atenção dos educadores para uma nova percepção de Educação do século XXI – um ensino centrado na condição humana. O texto de Morin, no entanto, não é um manual com regras a serem seguidas, mas tem como objetivo levar o educador a rever as suas práticas e a redefinir a sua posição perante os seus alunos, o currículo, as disciplinas, entre outros.

Morin (2001) se refere aos sete saberes como os sete buracos negros da Educação, que são os pontos desta discussão, do que se faz necessário para ensinar no século XXI, como: as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão); os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

A cegueira do conhecimento, o erro e a ilusão, diz respeito ao erro. Morin (2001) analisa a importância de se refletir sobre o erro e a ilusão e contempla que nenhum conhecimento, por mais científico que seja, está imune ao erro e à ilusão. O autor evidencia os

erros mentais, intelectuais e os erros da razão e aborda que a Educação deve se atentar para a identificação da origem dos erros, das ilusões e das cegueiras (MORIN, 2001, p. 20). Na EI, a cegueira está na construção do conhecimento, pois o ensino não deve ser mecânico, mas precisa desenvolver habilidades cognitivas, que faz com que a criança não aceite qualquer posicionamento, mas que ela seja a questionadora e saiba expor as suas ideias.

Em “os princípios do conhecimento pertinente”, acredita-se que quanto mais fragmentado o conhecimento, mais simples seria aprender. A ideia de conhecimento pertinente é justamente o oposto quando Morin (2001) traz questões do contexto, o global, o multidimensional, o complexo, salientando que, muitas vezes, essa fragmentação do conhecimento impossibilita a visualização da totalidade. Isso é muito visível não apenas na EI, mas, dentro da sua realidade, propicia o trabalho interdisciplinar, por não ser separada em disciplinas, mas por áreas nas quais o docente, em uma atividade, pode contemplar muito mais do que uma área de conhecimento.

No terceiro saber, “ensinar a condição humana”, Morin (2001) considera o ser humano como um todo, abordando que precisamos reaprender a nossa condição como seres físicos, biológicos, culturais, sociais e históricos. Carvalho (2002) diz que:

o conhecimento da condição humana enquanto tal implica numa extraordinária unidade genética, anatômica e cerebral que permite a diversidade dos indivíduos, das personalidades, das psicologias e das culturas. A verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade. (2002, p. 88).

Na EI, muitas vezes, a criança estabelece o seu primeiro contato com o diferente, principalmente quando se trata de cultura. É o lugar onde ela passa a compreender as necessidades do outro; portanto, aqui, cabe ao professor fazer com que a criança conheça a sua condição humana, percebendo-se como parte integrante de um grupo, no qual suas ações podem influenciar diretamente o próximo.

No quarto saber, “ensinar a identidade terrena”, o autor traz o ensino da identidade terrena, que se torna um objeto da Educação, com o foco em ensinar a sustentabilidade da terra e a manter o planeta sustentável para as gerações futuras. É necessário que o indivíduo que frequenta a EI tenha contato com os elementos da natureza, pois só assim ele poderá compreender quão importante é a natureza na vida dos seres humanos. Esse aspecto deve ser construído e incentivado com as crianças desde pequenas.

Dentro da perspectiva “enfrentar as incertezas”, Morin (2001) completa que são as incertezas que fazem com que o ser humano vá em busca do conhecimento, e cabe ao ensino não focar nas certezas. O autor ressalta que “seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza (2001, ”; por isso, as crianças devem ser levadas a enfrentar problematizações e desafios e, na mesma instância, os docentes devem lhes apresentar diferentes maneiras de se vivenciar as mesmas experiências, para que, assim, não fiquem centradas apenas nas certezas, mas carreguem consigo o princípio da dúvida.

No sexto capítulo, “ensinar a compreensão”, o foco é a compreensão humana, ou seja, que as pessoas se compreendam de maneira a projetar-se no outro. Morin (2001) tem como pensamento introduzir o ensino da compreensão nas unidades de ensino, independentemente do nível, ao notar que a EI propicia essa prática ao contemplar aspectos como a socialização, a solidariedade, o trabalho em equipe e diversos fatores que ajudam os indivíduos a compreenderem uns aos outros.

No sétimo capítulo, “a ética do gênero humano”, a antropoética que é a ética propriamente humana é estudada como um meio de mostrar que indivíduo-sociedade-espécie precisam ser reconectados; assim, enfatiza a busca da hominização na humanização. A EI é um espaço favorável para que a criança seja, desde cedo, estimulada e motivada a fazer escolhas que desenvolvam a sua autonomia.

Perante todos os sete saberes propostos por Morin (2001) e enfatizados neste capítulo, optou-se, nesta pesquisa, por evidenciar o terceiro saber – “ensinar a condição humana” –, por acreditar que o ser humano é o objeto essencial dos demais saberes, pois, em todos os saberes citados, é necessário que o indivíduo mude a sua posição perante diferentes aspectos. Contudo, isso não pode ocorrer se ele não obtiver a condição humana que o identifique como ser humano e como parte do universo. Sendo assim, compreende-se que esse saber é o mais completo, por englobar todos os demais.

Ensinar a condição humana: o terceiro saber de Morin e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)

A Educação Infantil, bem como o terceiro saber de Morin – “ensinar a condição humana” –, são os principais alicerces desta pesquisa. Nesse sentido, busca-se, aqui, uma reflexão sobre esses eixos, para que se estimule uma reflexão entre o principal aporte teórico,

que se dá por meio do livro de Edgar Morin “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, visando, nesse sentido, encontrar pontos que sejam congruentes.

As DCNEI (2009) propõem o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e, assim, afirma-se que esta vai ao encontro da proposta de Morin (2001) quando este afirma que “o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional (2001, p. 35).” Ou seja, não é possível pensar no desenvolvimento integral do indivíduo considerando apenas algumas especificidades, por exemplo: colocando em foco apenas o seu lado racional. Sendo assim, as DCNEI compreendem a importância de considerar todas as dimensionalidades do indivíduo para a sua formação, buscando desenvolver uma formação integral. As DCNEI reconhecem, ainda, a criança como um:

sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

A criança faz parte do mundo, produz cultura, influencia o meio em que vive e é influenciada por ele. Posto isso, Morin (2011) acredita que:

trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2011, p. 24).

Ou seja, explicita-se aqui a importância da criança para a produção e a conservação da cultura, pois, por meio das brincadeiras, a criança se insere no mundo adulto, contribuindo para a construção e a disseminação da cultura na qual está inserida; no entanto, não se pode deixar de lado, muito menos considera-se menos importante, a individualidade de cada criança. Morin (2001) afirma ainda que:

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2001, p. 51).

Denota-se, assim, a convergência do trecho da obra de Morin com as DCNEI, quando estas reiteram a necessidade de a criança experimentar a vivência ética e estética com outras

crianças e grupos culturais, buscando ampliar as suas referências, a interação com as manifestações e as tradições brasileiras e, ainda, respeitar as diferenças culturais das crianças das diferentes comunidades inseridas nas instituições infantis.

As DCNEI (2009) denotam a importância das crianças serem apresentadas a diferentes manifestações artísticas, tais como música, artes plástica e gráfica, fotografia, cinema dança, teatro, poesia e literatura, visando o seu desenvolvimento integral, Morin (2001) afirma que “em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (2001, p. 45). Podemos, então, ao confrontar essas duas afirmações, concluir que o ensino da condição humana proposto por Morin se faz presente mais uma vez nas DCNEI, quando estas propõem o ensino de artes em todos os seus estilos, buscando, assim, ampliar o mundo no qual a criança está inserida, visando sempre o seu desenvolvimento.

Encontra-se também presente nas DCNEI a importância da criança questionar, indagar o mundo no qual está inserida, e Morin (2001) afirma que “interrogar a nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (2001, p. 43). Ou seja, podemos dizer que existe uma convergência entre os referenciais teóricos abordados ao entender a relevância do indivíduo compreender o seu lugar no mundo, ser questionador do lugar onde habita, para que possa, dessa forma, compreender a si mesmo.

O cuidado com a terra e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade também são propostas das DCNEI, que buscam ampliar a visão do indivíduo, a fim de que este compreenda que pequenas ações podem refletir em diversos lugares e que compreenda não apenas o local, mas o global, enfim, buscando uma visão mais abrangente e integradora. Para Morin (2011):

[...] a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. (MORIN, 2011, p. 14).

Novamente Morin (2011) vem ao encontro das DCNEI, e ambos aspiram um conhecimento menos fragmentado, que auxilia o indivíduo não apenas em sua vida escolar, mas cotidianamente na resolução de problemas, na sua relação com os demais indivíduos e na sua relação com o planeta.

A educação atual, muitas vezes, desfragmenta o indivíduo, principalmente quando o divide em disciplinas, abordando, por exemplo, a sua parte biológica em Biologia, a sua parte social na disciplina de História, esquecendo o seu lado psicológico, entre outras partes que são dissipadas ou esquecidas ao longo do processo educativo. De acordo com Morin (2001):

como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2001, p. 39).

Sendo assim, busca-se um ensino que não necessariamente elimine as disciplinas, mas que rearticule a maneira de trabalhar com elas e que, principalmente, leve em consideração a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, assim como propõem as DCNEI, que contribuem profundamente com as ideias de Morin, especialmente no que diz respeito à formação de indivíduos mais humanos, no sentido de serem mais solidários, compreensivos e éticos.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a convergência entre o terceiro saber de Morin – “ensinar a condição humana” – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). De acordo com o enfoque do trabalho, fez-se uso da metodologia qualitativa, utilizando a pesquisa documental e bibliográfica, o que possibilitou identificar pontos convergentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o terceiro saber de Morin.

Dentre os diversos pontos encontrados entre o terceiro saber de Morin e as DCNEI, o ponto que mais se ressaltou foi a importância da formação integral do indivíduo, ou seja, a necessidade de formar o indivíduo em sua integralidade, respeitando a sua multidimensionalidade, mas não deixando de lado a sua individualidade, que o torna ser humano.

Mesmo encontrando diversos pontos que convergem teoricamente na prática, ainda estamos um pouco distantes de uma educação menos fragmentada e, para que se chegue à tão esperada reforma do pensamento, conforme propõe Morin (2001), precisamos repensar cada vez mais a formação dos professores que irão atuar nesses níveis de ensino, para que, assim,

tenhamos uma educação que se preocupe com a condição humana dos indivíduos, buscando formar indivíduos que se preocupem não apenas com si mesmos, mas com os outros e com o mundo em que habitam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. *Parecer CNE/CEB n. 1/2009*, aprovado em 28 de janeiro de 2009. Diretriz aprovada em 2010. Brasília, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil** – Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, M. I. Ed. Escola Infantil Pra que te Quero? *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da Silva (orgs). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KULHMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA. A. L. G.; PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT e SILVEIRA (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.