



Considerações acerca da Educação Infantil em Morin e Freire

Considerations about Childhood Education in Morin and Freire

 **Viviane Maria Lauer Bressan Amblard**

Doutoranda

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC

Curitiba, Paraná – Brasil.

bressanviviane170@gmail.com

 **Leonor Dias Paini**

Doutora

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Maringá, Paraná – Brasil.

ldpaini@uem.br

Resumo: O presente artigo objetiva abordar como o paradigma da complexidade de Edgar Morin e a abordagem libertadora de Paulo Freire podem contribuir para ressignificar a infância e a educação infantil. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico, a partir de uma revisão bibliográfica, a fim de retomar alguns aspectos históricos sobre a concepção de infância. Para tanto, dividiremos o estudo em dois momentos: Em um primeiro momento, apresenta-se a origem do conceito de infância como categoria social e, no segundo momento, busca-se analisar o papel da infância na educação sob uma ótica complexa e humanizadora. Como resultado, pretende trazer um olhar reflexivo para a infância, apropriando-se dos construtos teóricos desses paradigmas, no intuito de redimensionar a educação infantil para que ela seja menos fragmentada e mais contextualizada, e que possa, de forma efetiva, contribuir na formação integral do educando em seu formato multidimensional.

Palavras chave: Educação infantil; paradigma da complexidade; infância; abordagem libertadora.

Abstract: In this article, we intend to explain how Edgar Morin's complexity paradigm and Paulo Freire's liberating approach may contribute to resignify childhood and childhood education. As a methodology, some historical aspects regarding the conception of childhood are brought back, based on a literature review. In a first moment, the origin of the concept of childhood as a social category is presented and, in the second moment, it is aimed to analyze the role of childhood in education from a complex and humanizing perspective. It is about having a reflective look at childhood, appropriating the theoretical constructs of Morin's complexity paradigm and Freire's liberating tendency, in order to rethink a less fragmented and more contextualized early childhood education, in an effective way which can contribute to integral formation of the learner in his multidimensional format.

Keywords: childhood education; complexity paradigm; childhood; liberating approach.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

AMBLARD, Viviane Maria Lauer Bressan; PAINI, Leonor Dias. Considerações acerca da Educação Infantil em Morin e Freire. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-19, e23128, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23128>.

American Psychological Association (APA)

Amblard, V. M. L. B., & Paini, L. D. (2023, maio/ago.). Considerações acerca da Educação Infantil em Morin e Freire. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-19, e23128. <https://doi.org/10.5585/45.2023.23128>

1 Introdução

O artigo propõe analisar o pensamento complexo de Edgar Morin e a pedagogia de Paulo Freire para refletir sobre a infância, mais notadamente aqui, na perspectiva educacional. Para tanto, procura-se, primeiramente, fazer uma contextualização histórica no que se refere à concepção de infância na História do Brasil, com a finalidade de mostrar como as crianças eram vistas, tratadas e cuidadas.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a concepção de infância e a educação infantil. Os objetivos específicos apresentam uma reflexão sobre a concepção de infância, inserida em uma esfera social, e, também analisam as contribuições de alguns pressupostos teóricos do pensamento complexo de Edgar Morin e da pedagogia de Paulo Freire para a educação infantil.

Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Como o paradigma da complexidade de Edgar Morin e a pedagogia de Paulo Freire podem contribuir para ressignificar a educação infantil?

Embora, em cada momento histórico, houvesse diferentes concepções de infância, vale ressaltar que os pensadores citados são considerados centenários e deixaram um acervo importante para a educação.

Essa temática se apresenta como uma necessidade de aprofundamento teórico, a fim de refletir sobre a educação infantil, embasada na perspectiva da complexidade e na condição humana, para que se tenha um fazer docente pautado nos seguintes aspectos: criatividade, experimentação, criticidade, reflexão e articulação dos conhecimentos e conteúdo.

Esta pesquisa, procura mostrar alguns pontos convergentes em Morin e Freire, uma vez que a literatura compreende que se houvesse uma prática pedagógica humanizadora e transdisciplinar, essa poderia contribuir para a formação integral do indivíduo, objetivando o desenvolvimento da criança em todas as dimensões (física, social, afetiva, cognitiva), resultando em alunos autônomos, reflexivos, críticos e protagonistas das suas histórias.

Como procedimento metodológico utiliza-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, embasado numa revisão de literatura e apresenta-se em dois momentos: primeiramente discute alguns aspectos sobre a concepção de infância, enquanto categoria histórica, e no segundo momento, trata-se do paradigma da complexidade proposta por Morin, e da abordagem libertadora preconizada por Freire.

Enfim, o presente estudo teórico tem a pretensão de buscar possibilidades de concretização de uma práxis pedagógica transdisciplinar, contextualizada, integrada, a qual articula saberes e conhecimentos as dimensões humanas, reconhecendo também emoções, sentimentos, afetividade e solidariedade.

2 Algumas reflexões sobre a concepção da infância na história

A concepção de infância foi construída historicamente - conforme as condições culturais, econômicas, geográficas, contextuais -, em diferentes períodos e configurações. De tal forma que os conceitos de infância são construídos socialmente e historicamente, ocorrendo alterações de acordo com determinado momento histórico e certos tipos de configuração social. Partindo dessa premissa, pauta-se na obra de Philippe Ariès, intitulada: “História Social da Criança e da Família” (1981).

Ariès (1981) realiza uma discussão permeada por um contexto internacional e toma como ponto de partida a sociedade medieval, ocupando-se prioritariamente da imagem da infância burguesa. O autor elabora um retrospecto desde o século XI, no período medieval, apoiando-se em obras de arte, especificamente a pintura, na tentativa de analisar o sentimento das pessoas a respeito da infância.

O referido autor afirma ser possível perceber que as obras de arte dos séculos XI a XIII apresentavam a criança com características de adulto, uma espécie de adulto em miniatura; os artistas deformavam a imagem das crianças. Segundo Ariès (1981, p. 51), ainda, no século XIII não existiam “crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanhos reduzidos”. O que permite observar que havia a intenção de que esses pequenos seres se tornassem adultos precocemente, a fim de ocuparem uma posição na sociedade; levando em consideração que somente os adultos exprimiam tamanho grau de importância para a sociedade da época.

A criança, enquanto ser histórico, inserida na sociedade, foi vista como adulto em miniatura em determinado período. Com o intuito de avançar um pouco mais na discussão sobre a infância, é mister que se resgate aspectos da contextualização da história da infância no Brasil.

Fazendo um breve percurso sobre a infância na cultura brasileira desde a chegada dos portugueses ao Brasil (PRIORE, 2002) não se pode deixar de focar a presença das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI, realizadas por meio de caravelas. As crianças eram empregadas como mão de obra no navio em alto mar; vinham acompanhadas dos pais ou de parentes, sob a condição de “grumetes” (jovem servente) ou “pajens”. Essas crianças sofriam agruras e doenças; eram violentadas sexualmente, passavam fome, sede, frio, calor e, quando a embarcação naufragava, eram simplesmente jogadas no mar, pois os pais, algumas vezes, esqueciam-se dos filhos. Um número reduzido de crianças que sobreviviam à tragédia das embarcações.

Priore (2002) considera que, antes mesmo do achamento do Brasil, já havia a população indígena nas terras. Em 1549, os padres da Companhia de Jesus – os jesuítas – desembarcaram na Bahia intencionando o ensino da doutrina cristã as crianças indígenas. Essas, desde muito cedo,

estiveram rodeadas dos cuidados da mãe, acompanhavam-nas no trabalho de plantações e quase sempre permaneciam presas a tipoias. Quando nasciam, os pais realizavam cerimônias e rituais, a fim de que ficassem protegidas de doenças e espíritos malignos.

Os padres jesuítas tinham como meta catequizar as crianças indígenas, impondo-lhes valores, concepções, modelos, costumes, ideias fundamentadas no cristianismo, fazendo com que os índios se despojassem de seus valores, costumes, crenças, cultura e até de sua própria língua. Assim como a ordem dos jesuítas, o regimento do governador Tomé de Souza, vigente naquele momento, também almejava ensinar as crianças indígenas a ler, escrever e orar (PRIORE, 2002).

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento da infância’, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento ‘que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se’ (CHAMBOULEYRON, 2000 *apud* PRIORE, 2002, p. 58).

Infere-se, então, que o trabalho jesuítico foi o de imprimir marcas no nativo, denominado também de “papel em branco”, com a finalidade de formar um homem passivo, dominado pela moral cristã e destituído de sua própria cultura.

A infância brasileira, nos primeiros séculos de colonização, foi marcada por uma educação nos moldes religiosos sob a detenção do poder dos jesuítas – em nome de Deus. Vale retratar sucintamente o novo modelo de sociedade estruturado naquele momento histórico.

Os portugueses chegaram ao Brasil e encontraram uma sociedade organizada e diversificada. Nesse território habitavam várias nações indígenas, cujas características sociais eram diferenciadas, no entanto todas elas produziam seu próprio sustento, não havia pobreza e fome.

Com a invasão portuguesa essa organização foi modificada, uma vez que os portugueses pretendiam retirar do novo território descoberto produtos que viriam complementar a economia de seu próprio país. Sendo assim, o Brasil produziria matéria-prima para ser comercializada no mercado europeu. Para isso, foi necessário um sistema de trabalho que resultasse em maiores lucros. Instaurou-se, então, a mão de obra escrava, pois era o meio mais rentável para o crescimento da atividade açucareira que se desenvolveu na Colônia depois da exploração do Pau-brasil.

Fica claro que os colonos que vieram de Portugal para o Brasil tinham por objetivo o enriquecimento rápido e com maiores facilidades. Uma parte dos colonos enriqueceu por meio da exploração da terra e do abastecimento de matéria-prima, mas grande parte deles teve que se contentar somente com a exploração da terra para obtenção de seu próprio sustento.

Os proprietários de terra tornaram-se vitoriosos e formaram o primeiro grupo político dominante do Brasil. Foi essa aristocracia que definiu os rumos da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a questão educacional. Nesse sentido, a educação no período colonial caracterizava-se pelo desejo da elite de adquirir a cultura branca europeia, além de conseguir ser diferente dos negros e dos nativos. À elite, coube o estudo voltado as questões do espírito e aos negros e nativos, o trabalho manual (PRIORE, 2002).

Segundo Prézia (1991), no período colonial, os ideais dos jesuítas resumiam-se em catequizar os índios e os filhos dos colonos, a fim de que o número de fiéis da Igreja Católica aumentasse e os preceitos da Contrarreforma¹ fossem divulgados. Os ensinamentos eram baseados no princípio da autoridade e na isenção de qualquer análise crítica dos estudos intelectuais. A influência dos jesuítas não foi somente em relação à propagação do catolicismo, mas também à orientação religiosa que subsidiava todo o sistema de ensino.

Os jesuítas fundaram colégios e organizaram missões religiosas. No entanto, o ensino médio foi reservado à classe dominante, porém para os negros e indivíduos pobres não existia lugar nas escolas. Em 1759, os jesuítas foram expulsos por razões políticas, no sentido de que o Estado protestava sobre o fato de que o poder detido pela Ordem jesuítica deveria ser devolvido para o governo. Protestava também sobre a formação e educação que os jesuítas ofereciam, direcionadas aos preceitos cristãos, para que os indivíduos educados beneficiassem a religião e não os interesses do País (PRÉZIA, 1991).

Já por volta de 1850, o império consolidou-se e a sociedade obedecia a certa hierarquia. De um lado, via-se a monarquia sob o domínio dos senhores, cuja atividade produtiva era ligada à exportação, que por sua vez era entendida como a classe média em crescimento, incluindo os comerciantes, liberais, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas. De outro lado, a classe trabalhadora, composta por escravos, semiescravos e trabalhadores livres (PRÉZIA, 1991).

A infância (Priore, 2002), nessa organização social tinha um período curto, uma vez que até os seis anos, a criança era vista como uma figura angelical - concepção proveniente do período colonial e que foi posta com o objetivo de amenizar a grande taxa de mortalidade infantil presente entre as crianças durante a fase de dominação. As principais causas da mortalidade eram doenças infantis como: sarna, bexiga, lombrigas, erisipela, além de vestuário impróprio para o clima tropical, abuso de alimentos fortes e falta de tratamento médico.

¹ “Contrarreforma: movimento da Igreja Católica que teve início na Europa no século XVI, objetivando evitar a expansão dos ideais voltados ao protestantismo, o qual estava recebendo muitos fiéis, e, também, levantando críticas relacionadas à exacerbação de acúmulo de riquezas da Igreja. Os jesuítas foram os divulgadores mais importantes desse movimento no mundo. Eles pregavam, via trabalho missionário, o respeito à autoridade tanto eclesiástica quanto política; essa pregação realmente contribuiu para a alienação das camadas populares” (PRÉZIA, 1991, p. 10).

Para Priore (2002) era comum o castigo físico em crianças no período colonial, tendo início no século XVI com os jesuítas. Estabelecia-se uma rede de poder exercido de cima para baixo, atrelado a agressões físicas, no exercício da autoridade de pais, mães e mestres; pretendia-se, pois, a concretização da moralização. Com o tempo, essa moralização e educação dos filhos passaram a pertencer não apenas ao pai – a sociedade patriarcal. Também surgiu, nos centros urbanos em desenvolvimento, um sistema denominado “Casa Grande”, cujo proprietário era o senhor de tudo e de todos que o cercavam. Havia escolas e seminários que foram extensão desse poderio instaurado naquele momento da história na sociedade

No decorrer do século XVIII, a educação e a medicina tinham como propósito moldar a criança para que ela assumisse responsabilidades no meio social. Iniciavam-se uma preocupação quanto as normas de comportamento e uma educação cristã, voltada aos aspectos psicológicos e pedagógicos. No entanto, essa formação diferenciava-se entre uma classe social e outra, como por exemplo: os livres, os escravos, o meio rural e o meio urbano, os ricos e os pobres (PRIORE, 2002).

A sociedade do século XIX organizou-se como urbano-agrícola-comercial; consolidou-se dessa maneira em razão dos interesses do capitalismo internacional. Nesse período, o sucesso e os lucros da lavoura cafeeira obtiveram importante circulação, o que gerou a exportação de mais da metade da produção para os Estados Unidos (FREITAS, 1997).

No que diz respeito à infância, as crianças do século XIX eram ainda tratadas com um sentimento de indiferença, os registros e estudos mostram certo abandono. O infanticídio era prática comum e só foi atenuado no Brasil contemporâneo, com a origem de instituições de caridade que acolhiam crianças órfãs e abandonadas. Trata-se das “Santas Casas de Misericórdia”, que foram criadas com o objetivo de realizar obras assistenciais junto as crianças, instituindo assim a “Roda dos Expostos”, uma espécie de janela giratória de madeira, cujo acesso dava para o exterior do prédio da instituição, onde as mães depositavam seus bebês, os quais eram adotados posteriormente (FREITAS, 1997).

De acordo com Freitas (1997), as crianças do século XIX concentravam-se em um círculo composto por crianças africanas, transportadas com ou sem família (mesmo com a proibição do tráfico negreiro); filhos de imigrantes alemães; crianças brancas – pobres e ricas; filhos de escravos – negrinhos e mulatinhos. Todas elas se diferenciavam pela cor e pelas condições sociais. Não tinham voz nem mesmo vez, e ninguém se importava com elas. Na faixa etária de zero a três anos, as crianças eram carregadas pelas mães, irmãos ou escravas, pois não caminhavam sozinhas. Eram denominadas de “desvalidos de pé”.

A Igreja Católica da época apresentava-se como um dos dispositivos de manutenção do poder e mantenedora da ordem social. Realizava suas pregações embasadas em um arsenal ideológico, para que pudesse preservar seus próprios interesses e o *status quo*. Segundo a Igreja, aos sete anos, a criança já se encontrava na idade da razão. Os meninos de oito a 12 anos de idade eram considerados adultos aprendizes e vestiam-se de acordo com a camada social a que pertenciam. Quanto às meninas, restava-lhes a submissão as imposições das rígidas regras cristãs (FREITAS, 1997).

No final do século XIX, início do século XX, com a abolição da escravatura, o Brasil passou a se organizar socialmente de forma diferenciada, pois faziam parte da sociedade, milhares de indivíduos desempregados, em busca de trabalho. No início do século XX, as imigrações eram frequentes e o país recebia muitos estrangeiros. Assim, aumentava o número de crianças estrangeiras de diversas partes do mundo em circulação (FREITAS, 1997).

O cenário descrito estava inserido no contexto do início da industrialização, da urbanização, da expansão do trabalho assalariado e do advento das massas operárias, que, por sua vez, trouxeram à tona a exploração do trabalho infantil. Por volta dos sete anos, as crianças auxiliavam seus pais no trabalho operário das fábricas, em prol da produção exacerbada e do enriquecimento cada vez maior da burguesia, em troca de mísero salário, bastante diferenciado do dos adultos (FREITAS, 1997).

Segundo Priore (2002), a criança trabalhadora ficava exposta ao ambiente insalubre da fábrica, no qual as máquinas traziam perigos, causando uma diversidade de acidentes trágicos. Além disso, o tempo em que a criança poderia estar frequentando a escola, ela estava sendo ocupada com uma intensa jornada de trabalho. Na realidade, essas crianças não tinham espaço; nem mesmo o seu próprio tempo era respeitado, pois eram lançadas para o mundo dos adultos muito precocemente.

Neste contexto que imperava a pobreza causada pelo elevado número de pessoas desempregadas e procura incessante de trabalho, mantinha-se a precariedade das condições de saúde e higiene, uma das causas da permanência do alto índice de mortalidade infantil. Dessa forma, surgiram as instituições que ofereciam atendimento às crianças, para que as mães pudessem trabalhar. O atendimento a estas crianças caracterizava-se essencialmente pelos aspectos médicos. Priorizavam-se as normas ditadas pela classe médica, no sentido de como educar as crianças sob o viés da saúde e da higiene, denominada, nesse período, de educação higienista (PRIORE, 2002).

Implantaram-se, dessa forma, ações no combate à mortalidade infantil, através da criação de instituições, como, por exemplo, as creches. No final do século XIX e início do século XX, os médicos eram muito influentes com relação aos assuntos referentes à criança e à infância. Destarte,

os médicos passaram a realizar discussões sobre “os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-hospitalar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 91).

Concretizaram-se, então, as instituições que ofereciam o atendimento às crianças no âmbito assistencialista. É fato que as primeiras instituições de educação infantil no Brasil tiveram início nas duas primeiras décadas do século XX, com caráter assistencialista, uma vez que as ações voltadas para as crianças não estavam inseridas em um viés educativo, mas como “assistência científica, que vê com preconceito a pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 184).

Ainda no século XIX, o filósofo e pedagogo Froebel² criou os jardins de infância, privilegiando a atividade lúdica em seus princípios educacionais. Ele reconheceu que, por meio do jogo, da brincadeira e dos brinquedos, a criança poderia expressar o mundo que ela enxergava e assimilava e que o jogo e o brinquedo ainda propiciavam o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

[...] Brincadeira. – A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida da criança neste momento, uma criança brincando?

– Uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, mãe; proteja-a e guarde-a, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nelas, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores (FROEBEL, 1887 *apud* ARCE, 2002, p. 60-61).

Em 1897, no Brasil, inaugurou-se o edifício do Jardim da Infância “Kindergarten”. Toda a educação das crianças nessas instituições estava embasada no pensamento de Froebel, valorizando a brincadeira infantil como atividade a ser levada com seriedade. O pedagogo também propôs muitas técnicas e brincadeiras que, ainda na atualidade, são trabalhadas no cotidiano da educação

² Friedrich Froebel – nasceu em 21 de abril 1782, na Alemanha; faleceu em 1852.

infantil tais como jogos, cantos, danças, modelagens com argila, pinturas, alinhavos e contos (FROEBEL, 1887 *apud* ARCE, 2002).

A trajetória discutida leva a pensar sobre a situação social da infância, desmistificando a própria história dessa, que parece não ter sido tão feliz ao longo dos tempos. Diante disso, é sabido que, até hoje, há rastros de ações reprováveis dos adultos contra as crianças, presentes na sociedade vigente. Eis alguns exemplos: a violência, o abandono, o abuso sexual, a inserção precoce da criança no mundo dos adultos, a obsessão pela disciplina e a exploração do trabalho infantil.

Posta a discussão nesses termos, vale se lembrar que, para analisar a educação infantil hoje, é necessário lançar um olhar reflexivo as diferentes visões da criança ao longo da História. É justamente nessa perspectiva que se pode reconhecer a infância vivida pelas crianças como um tempo de direitos a serem preservados e respeitados. Compreende-se, assim, a criança enquanto criança e produtora de sua própria história, conquistando seu próprio espaço na sociedade, em detrimento da aceitação do papel de miniatura do adulto.

É pertinente dizer que o que se tem feito para modificar a visão da educação infantil, no sentido de se concretizar um processo de construção de uma prática pedagógica mais consciente, mais humana e mais crítica, talvez não esteja sendo suficiente. Infelizmente, ainda é possível encontrar escolas que primam pela alfabetização precoce e, concomitantemente, podam a liberdade de expressão da própria criança. Dessa forma deixando de lado a oportunidade de desenvolver a imaginação, a criatividade, a fantasia, por meio do brincar, do experienciar. Além de outras atividades, como: a pintura, a modelagem, o teatro, a música e a poesia.

Encontram-se, ainda atualmente, escolas de educação infantil que restringem seu cotidiano aos materiais impressos e apostilados, isto é: desenhos e gravuras elaboradas e exercícios repetitivos de coordenação motora fina e de alfabetização, objetivando que a criança contorne traçados, pinte em lugares e com cores predeterminadas nos modelos previamente selecionados. São atividades que não oportunizam o desenvolvimento de experiências, da criatividade, da curiosidade e da expressão pessoal da criança, pelo contrário, treinam os alunos a serem reticentes a tudo o que é espontâneo, imaginário, criativo, prazeroso e com “sabor de vida”.

Desse modo, essa pesquisa permitiu uma reflexão sobre a criança que, por sua vez, reitera criativamente os mundos dessa, criando, recriando e reinventando sobre eles, por meio das vivências, da troca de experiências e da expressão de sentimentos.

Em última análise, pensa-se, então, em uma criança ativa, reflexiva, criativa e construtora do seu próprio lugar na sociedade, enquanto cidadão. Eis porque se vê a necessidade de reavaliar o espaço que a criança tem na escola para viver a sua infância. Onde prioriza-se a implantação de uma educação infantil implicada na preocupação com o desenvolvimento humano, que oportunize

vivências para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, relacionais, emocionais e humanas, a fim de que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva nos vários aspectos: físico, cognitivo, social e afetivo.

3 O pensamento complexo de Edgar Morin e a abordagem libertadora de Paulo Freire na Educação Infantil

No presente tópico, analisa-se as ideias dos autores: Edgar Morin³ e Paulo Freire⁴, por meio de argumentos apresentados a seguir que evidenciam aproximações entre os dois teóricos ao que diz respeito a uma proposta humanizadora e emancipadora de educação e de sociedade.

Morin é um dos principais teóricos na abordagem do pensamento complexo ou do paradigma da complexidade. Entende-se por pensamento complexo aquilo que é tecido em conjunto, trazendo uma ideia de totalidade, não desvinculando a parte do todo.

[...] o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz [sic], excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos ou unifica-os por uma redução mutilante [...] (MORIN, 1999, p. 176).

Vale mencionar que a perspectiva da complexidade, de Edgar Morin, concebe o olhar voltado para o pensamento complexo, não no sentido complicado, confuso, difícil, mas como uma forma de enxergar o mundo e a realidade como um todo inseparável, indissociável, interligado.

Morin (2011) incita reflexões sobre o ser humano, enquanto *homo complexus*, inserido em um mundo de interações, ações, acasos, determinações, acontecimentos, que constituem um mundo racional, lúdico, cultural, enfim, uma visão multilateral, a qual interliga todas as dimensões.

O autor concebe o homem em uma visão multidimensional, uma vez que, ao mesmo tempo, todos são seres sábios e loucos, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginários, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos, inserido em uma perspectiva, segundo a qual os polos opostos articulam-se.

³ Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo. Nascido em Paris em julho de 1921, completou, no ano de 2022, 101 anos.

⁴ Paulo Freire (1921-1997), pernambucano, foi filósofo, educador brasileiro, defensor da concepção humanista e libertadora da educação. Patrono da educação brasileira, Freire foi homenageado no ano de 2021, no seu centenário de nascimento, recebendo inúmeros títulos, prêmios e reconhecimentos nacionais e internacionais.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase [...] Existe, ao mesmo tempo, unidade e dualidade entre Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens e Homo demens (MORIN, 2011, p. 52-53).

Essa concepção de homem pode se refletir no processo educacional, vislumbrando uma escola pautada na multidimensionalidade, que prepare o indivíduo para a vida, enquanto ser biológico, social, afetivo, cognitivo. Sendo assim, a escola, prioritariamente aqui, no recorte da educação infantil, poderá ser um espaço lúdico e prazeroso, no qual a criança venha a ser estimulada a criar, experienciar, construir, brincar e vivenciar, a fim de se tornar um ser humano reflexivo, ativo, crítico, autônomo e criativo.

Na caminhada pela educação infantil, vivencia-se a precariedade de planejamento, a insuficiência de embasamento teórico-metodológico, isto é, a falta de atividades metodológicas que contribuam para a formação profissional do professorado. Nesse cenário, também se observa a escassez de materiais didático-pedagógicos e a ausência de espaços apropriados para o pleno êxito do trabalho docente.

Pensar em educação infantil significa repensar o direito de viver a infância como uma etapa da vida cujas peculiaridades e especificidades são historicamente situadas; almeja-se um lugar humanizado, alegre, com vida e cor. Pensa-se em um local no qual a aprendizagem acontece, mas em que, ao mesmo tempo, a criança possa ser curiosa, criar, descobrir, brincar, sentir, desenvolvendo a sua imaginação e a fantasia de forma autônoma.

É necessário destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996 afirma no artigo 29, que a educação infantil é um direito de toda criança, e o Estado deve cumprir, como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), a fim de priorizar o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, levando-se em conta os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Esperando que esse desenvolvimento seja integral e com qualidade, previsto na lei nº. 9.394/96, tivesse realmente se consolidado em todos os municípios, como fora previsto (BRASIL, 1996). Infelizmente, é sabido que ainda há escolas infantis com caráter quase exclusivamente assistencialista, cujo objetivo principal é de cuidar, bem como existem outras que se esmeram em preparar a criança para o futuro, inserindo-a prematuramente, no processo de alfabetização, esquecendo-se dos demais aspectos de sua formação.

Morin (2011) propõe que o pensamento complexo supere a fragmentação do conhecimento e dos saberes, permitindo a religação e a correlação dos saberes. Em sua obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, o autor enfoca que “ensinar a condição

humana” (MORIN, 2011, p. 44) é prioridade para qualquer prática pedagógica, na medida em que entende o ser humano como um todo, enaltecendo a condição deste ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2011, p. 16).

O autor ressalta que entender o ser humano significa “[...] compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade, do múltiplo, a multiplicidade do uno [...] o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo [...]” (MORIN, 2011, p. 50-51). A educação, para Morin (2011, p. 54), deveria considerar o

[...] destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra [...].

O referido autor afirma que, “[...] se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo [...]” (MORIN, 2002, p. 566).

Morin (2000) aponta a importância de se implantar um sistema educativo, dando prioridade a transdisciplinaridade, afastando a fragmentação das disciplinas e a falta de articulação entre os conteúdos e informações, colocando em destaque o complexo, o todo, a relação entre os conhecimentos e os saberes.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2000, p. 16).

No cenário da educação infantil, o qual faz parte do objeto de estudo, sinaliza-se uma prática pedagógica que possibilite a experimentação e relação dos conteúdos e das informações, trazendo contextualização para a realidade vigente. E mais, preconiza-se uma concepção de criança

em que ela seja protagonista no processo de construção do conhecimento, enquanto ser pensante, reflexivo e ativo como futuro cidadão.

Como é sabido, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Compreende-se ser necessária uma prática educativa que priorize o desenvolvimento integral da criança, em todos os âmbitos: físico, psíquico, social e cultural. E, tal pensamento está em consonância com a teoria de Morin (2011), quando ele menciona que, partindo da formação integral da criança, desde a primeira infância, o indivíduo desenvolve a capacidade de compreensão no que diz respeito à sua condição humana e suas dimensões.

Ainda nos meandros dessa discussão, objetiva-se uma educação infantil interdisciplinar, a qual permita uma prática pedagógica que incentive a criança a ouvir, pensar, observar, falar e expor suas ideias. Projeta-se um espaço de aprendizagem significativa para a criança, imbuído de conteúdos contextualizados, religados e correlatos, em oposição ao acúmulo de conteúdos desvinculados e atividades administradas de forma avulsa e isolada. Morin deixa claro que não basta somente acumular conteúdos e informações, mas é preciso articulá-los e organizá-los, estabelecendo-se uma relação significativa com a realidade vigente. Para o autor, “Uma cabeça ‘bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2000, p. 21).

Morin (2000) preconiza uma educação humanizadora, que permita aos professores, um olhar reflexivo e consciente para as suas práticas, assim como uma reforma de pensamento que compreenda a educação como veículo de transformação social, que corrobore na formação de sujeitos ativos, críticos e reflexivos. Segundo o autor, os currículos escolares não priorizam e nem mesmo respondem à seguinte questão: “o que é o ser humano?” (MORIN, 2021, p. 25).

Nesse sentido, o currículo escolar deve estar amparado por uma abordagem transdisciplinar, que alcance as interações disciplinares e contextualizadas e, também, a visão de mundo e de realidade subjetiva do próprio sujeito. Além disso, esse conhecimento transdisciplinar na dinâmica pedagógica pode admitir a influência da afetividade, das emoções, dos sentimentos que fazem parte da vida do ser humano. Segundo Moraes (2021, p. 251),

[...] todo conhecimento transdisciplinar é aberto, vai além do horizonte conhecido, implicando travessia de fronteiras, mestiçagem, criação permanente, aceitação do diferente e renovação das formas aparentemente acabadas de conhecimento. Pela transdisciplinaridade, o sujeito transcende, cria algo que pode surgir a partir de um *insight*, de um instante de luz na consciência humana, de processos intersubjetivos em sinergia onde algo acontece envolvendo as diferentes dimensões humanas. É uma metodologia que reconhece a importância das emoções, dos sentimentos e dos afetos, bem como a voz da intuição ao colocá-la em diálogo com a razão e com as emoções subjacentes.

Petraglia e Arone (2021), citando Morin, ressaltam que a “urgência de uma reforma de pensamento de que nos fala Morin, ao longo de sua obra, deve vir acompanhada de uma reeducação da educação, com a missão de restaurar uma nova missão de mundo, a solidariedade, a ética e o humanismo” (PETRAGLIA; ARONE, 2021, p. 144).

Segundo Moraes (2021, p. 260), é a reforma de pensamento apregoada por Edgar Morin “[...] que resulta de uma nova postura epistemológica, fruto de uma nova maneira de pensar, de uma racionalidade aberta e plural que facilite e promova um verdadeiro diálogo com o mundo em que se vive”.

Essa educação humanizadora aponta para a compreensão da importância de se formar um sujeito autônomo, curioso, criativo, reflexivo e crítico, o qual consiga estabelecer relações significativas entre os conteúdos trabalhados e as experiências individuais, por meio do diálogo. À vista disso, Moraes (2021, p. 253) elucida que “[...] a postura dialógica potencializa a compreensão das experiências vividas, favorece a criticidade do pensamento e a evolução da consciência. O diálogo é o que liga e religa o pensamento e as relações entre indivíduo, sociedade e natureza constitutivas do triângulo da vida”.

Morin realça uma educação humanizadora, também preconizada por Freire, dando ênfase à importância de se formar um sujeito autônomo, curioso, inquieto, reflexivo, crítico, que consiga estabelecer relações significativas entre os conteúdos trabalhados e a realidade vigente. Segundo o autor, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]” (FREIRE, 1989, p. 11-12); infere-se, aqui, que é partindo do arcabouço cultural que o aluno traz para a escola, que se estabelecem conexões com o saber sistematizado trabalhado no cotidiano escolar.

Paulo Freire elaborou um método revolucionário de alfabetização de adultos, que ensinava seus alunos em situações de vulnerabilidade a ler e a escrever em poucas horas. O autor construiu uma pedagogia emancipadora, no sentido de que através da educação e do acesso aos conhecimentos e informações, o sujeito torna-se liberto e consciente para lutar por uma sociedade mais justa e mais humana.

Freire (1996) descreve uma prática docente libertadora, humana, formadora e transformadora, a qual pode ser vivenciada com afetividade, considerando as peculiaridades, a autonomia, a dignidade e a identidade do educando.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente acrescento (FREIRE, 1996, p. 142).

De acordo com a abordagem freiriana, o aluno é um sujeito ativo, criativo e partícipe do processo ensino-aprendizagem; ele constrói conhecimentos e, também a própria história, apropriando-se dos saberes sistematizados. É necessário ressaltar que o aluno é um sujeito incompleto, inacabado, o qual permanece em constante estado de busca, de novos conhecimentos e aprendizagens. Nesses termos, Freire (1996, p. 50) salienta que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Parafraseando o autor, “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

O professor, na perspectiva freiriana, é o mediador do processo educativo; cabe a ele apresentar ao aluno, o conhecimento sistematizado de maneira contextualizada, considerando os conhecimentos prévios dos educandos. Desse modo, instaura-se uma relação horizontal entre aluno e professor, com base no diálogo, na parceria, na democracia, isenta de autoritarismo. Vale lembrar que para Freire essa relação horizontal professor- aluno, exige também a escuta democrática por parte do educador, despida de autoritarismo; uma escuta sensível que respeite as diferenças e os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos para o cotidiano escolar.

Essa abordagem libertadora e progressista, contradizendo a educação bancária, exposta por Freire (1996), compreende que “ensinar é uma especificidade humana”. Ainda que o educador explore o saber sistematizado, ele continua sendo um ser humano que deve respeitar as particularidades e habilidades do educando. Diante disso, o referido autor evidencia: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94). Nesse contexto, o autor analisou que uma das principais qualidades do educador é a “autoridade docente democrática”, no sentido de que o professor se impõe de forma humanizada por sua competência, segurança e sabedoria, e não meramente pela autoridade opressora com que atua.

Freire (1989) prevê uma práxis pedagógica humana, dialógica, libertadora e democrática, condutora da formação de um indivíduo autônomo, crítico, curioso, inquieto e reflexivo. Essa prática educativa propõe a contextualização e a problematização dos saberes elaborados, ou seja, reconhece uma práxis assentada na perspectiva dialética, cujo fundamento é ação-reflexão-ação, a qual gera relações significativas entre os conteúdos sistematizados e a realidade social vigente. Segundo Freire (1989, p. 11-12), “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]”. Infere-se aqui,

que é partindo do arcabouço cultural que o aluno traz para escola, que se estabelecem conexões com o conhecimento elaborado e trabalhado no cotidiano escolar.

Em suma, Morin e Freire convergem no sentido de superar o paradigma tradicional da educação, calcado na visão linear, bancária, mecanicista, reducionista e fragmentada, a qual prioriza apenas a transmissão e reprodução de saberes e conhecimentos. Contudo, essa superação pressupõe uma correlação de diversos saberes contextualizados, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa, por meio da instauração de um espaço dialógico, onde aluno e professor são partícipes ativos do processo educativo. Enfim, essa educação problematizadora, democrática e dialógica visa a formação de um sujeito consciente, reflexivo, crítico e autônomo que possua ferramentas para agir e transformar a realidade vigente.

4 Considerações Finais

Frente ao quadro situacional apresentado nesse estudo, faz-se necessário repensar uma educação infantil que valorize o desenvolvimento humano, assim como uma escola que supere a visão tradicional e mecânica de transmissão de conteúdos e informações, além de priorizar a experimentação, as vivências relacionais, emocionais, a expressão de sentimentos, a troca e o compartilhamento de experiências. Pressupõe-se que essa educação se desenvolverá no momento em que a criança tiver a possibilidade de construir, experimentar, vivenciar, criar e recriar o mundo, partindo de suas vivências significativas da própria realidade. A partir do contexto apresentado, parafraseando Morin: “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2000, p. 20).

É possível superar a educação infantil castradora da atividade criativa, da imaginação, da curiosidade. Que se preocupada tão somente em preparar a criança para a alfabetização e para o melhor desenvolvimento psicomotor, utilizando-se de exercícios sistematizados, em função de um ensino conteudista. Isso é tão verdadeiro, que o último ano da educação infantil praticamente foi extinto, na medida em que foi deslocado para o primeiro ano do ensino fundamental, transformando-se de oito para nove anos.

Constata-se a possibilidade que, por meio de formação continuada, os educadores infantis e as equipes de gestão escolar poderão repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, distante de uma educação fragmentada, com um olhar mais humanizado, voltado para a valorização da infância e para a concretização de uma práxis educativa contextualizada, correlata, transdisciplinar. Enfim, mais complexa.

Cabe destacar aqui, que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, marcadas recentemente pela pandemia do coronavírus em 2019, trouxe incertezas, sofrimento,

isolamento social, crises de várias ordens: política, econômica, sanitária e social. Nesse cenário catastrófico, a criança foi privada de interagir e socializar com outras crianças, além de também ser proibida de explorar espaços e objetos apropriados e determinantes na formação do processo do desenvolvimento infantil.

Pensar a infância e na criança que vivenciou dois anos um contexto pandêmico, alerta para a necessidade de compreendê-la relevando prioritariamente as suas particularidades, necessidades e potencialidades, oportunizando meios e abrindo possibilidades para que os direitos dela sejam respeitados em suas peculiaridades.

Preconiza-se uma educação infantil mais alegre, afetuosa e humanizadora, que possa receber essa criança pós-pandemia, ancorada em uma prática pedagógica pautada nas interações, na escuta, no trabalho com o lúdico, no contato com espaços e com a natureza, tendo em vista que essa infância foi tolhida e confinada durante um período considerável.

Almeja-se uma educação infantil que promova a soltura dos corpos das crianças, não se detendo apenas em atividades pedagógicas que objetivam exercícios exaustivos e repetitivos de traçados de formas, desenhos e letras, delimitados ao papel, dentro de sala de aula, enclausuradas na mesma posição por horas. Desse modo, será possível refletir sobre a qualidade do cotidiano da educação infantil, sobre o envolvimento dos educadores com a prática pedagógica, defendendo-se uma educação que prime pela vida e pelo respeito aos direitos das crianças, considerando que o direito prioritário da infância é exatamente a criança poder ser criança no determinado período que lhe cabe.

No que se refere ao envolvimento dos educadores com a prática pedagógica, compreende-se uma ação docente crítica e transformadora, a qual entende a teoria e a prática de forma integrada. É exatamente essa perspectiva complexa que pode “[...] oferecer e instigar os docentes a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para a vida: conhecer, fazer, conviver e ser” (BEHRENS, 2007, p. 454).

Em síntese, conclui-se que a necessidade de formação de professores perpassa por processos interativos, comunicativos e de trocas recíprocas, que, possivelmente, resultarão na capacitação profissional e na constituição identitária do indivíduo. Entende-se que a formação docente deve ser contínua e processual, estimulando os educadores a se relacionarem, interagirem e compartilharem conhecimentos, saberes e questionamentos.

Por fim, realça-se que atividade docente é um movimento inacabado. Afinal, como diz Freire (1996, p. 50), “onde há vida, há inacabamento.” Ainda segundo o autor,

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2021, p. 34).

Enfatiza-se que o homem é um ser inconcluso e inacabado, uma vez que está em permanente processo de aprendizagem e de evolução. Essa é a premissa essencial para o exercício da docência em constante processo de busca. A ideia de aprendizagem contínua é uma visão projetiva, transformadora, emancipadora, além de se inserir em um movimento dialético de trocas recíprocas, o qual privilegia a relação dialógica entre educando e educador, visando, dessa forma, a uma reflexão consciente para a ação docente.

Referências

- ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins da infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 170-186.

MORAES, Maria Cândida. *Paradigma educacional ecossistêmico: por uma ecologia da aprendizagem humana*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

PETRAGLIA, Izabel; ARONE, Mariangelica. Paulo Freire e Edgar Morin: combatentes da esperança e da utopia por um mundo novo possível. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 125-149, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1036533/7953>. Acesso em: 2 out. 2022.

PREZIA, Benedito. *A guerra de Piratininga: contra a cruz e a espada*. São Paulo: FDT, 1991.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.