



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA
PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR**

MICHELE DE MATOS LEITE

**O papel humanizador da escola em uma perspectiva eco formativa de
inclusão: uma análise sobre a BNCC da Educação Infantil**

Maceió
2024

MICHELE DE MATOS LEITE

**O PAPEL HUMANIZADOR DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA ECO
FORMATIVA DE INCLUSÃO:** uma análise sobre a BNCC da Educação Infantil

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Menezes

Maceió
2024

MICHELE DE MATOS LEITE

**O PAPEL HUMANIZADOR DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA ECO
FORMATIVA DE INCLUSÃO: uma análise sobre a bncc da educação infantil**

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Artigo Científico defendido e aprovado em _19____/_10____/_____2024__.

Orientador:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDERSON DE ALENCAR MENEZES**
Data: 15/11/2024 11:18:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) Orientador(a)1

Documento assinado digitalmente
 **ANDRESSO MARQUES TORRES**
Data: 24/10/2024 10:06:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) 2

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO TANCREDO PINHEIRO DA SILVA**
Data: 24/10/2024 20:14:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) 3

Maceió
2024

O PAPEL HUMANIZADOR DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA ECO FORMATIVA DE INCLUSÃO: uma análise sobre a BNCC da Educação Infantil

Michele de Matos Leite (UFAL)

RESUMO:

O presente estudo é de caráter bibliográfico e tem como objetivo discutir sobre a autoformação (Morin, 2000; Moraes, 2007) e os sete saberes da educação do futuro em uma perspectiva ecoformadora, analisando a BNCC da Educação Infantil como possibilidade de se conceber práticas ecoformadoras desde a primeira etapa da educação básica. As discussões de Morin foram centrais para a realização desse estudo. Através da literatura estudada foi possível constatar o quanto as interações e as brincadeiras das crianças podem contribuir no processo de autoformação, aproximando-as de si mesmas, dos outros e do meio ambiente (Wolf, Simão e Schmickler, 2023; Borba, 2007), ao mesmo tempo em que devem ser vivenciados elementos da sua cultura que promovam o seu desenvolvimento integral e instiguem sua autonomia, protagonismo e espírito de solidariedade e cuidado com os outros e com seu meio, sendo o documento da BNCC para a educação infantil um viés para práticas ecoformadoras, promovendo a articulação de conhecimentos e respeitando o universo da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Autoformação. Educação infantil. Ecoformação.

1 INTRODUÇÃO

A estrutura de conhecimentos organizados por disciplinas e áreas de conhecimento tem raízes no paradigma cartesiano. Esse modelo utilizava o método científico de investigação, baseando as experiências em fatos concretos para identificar suas causas. Sendo assim, a natureza era organizada de acordo com as leis exatas (Moraes, 2003 *apud* Kochhann, A. *et al*, 2015) e o conhecimento era fragmentado em partes menores sem contextualização.

A visão cartesiana de mundo-máquina, possibilitou ao homem assumir uma postura de autoridade para transformar e explorar a natureza, já que ela seria inferior ao homem, seria assim sua escrava (Moraes, 2003 *apud* Kochhann, A. *et al*, 2015).

A fragmentação de conhecimentos teria uma explicação; quanto mais reduzido e fragmentado as partes nas especificidades divididas e isoladas do contexto cultural e natural, um domínio melhor era possível ter sobre o objeto. Essa forma linear do

pensamento busca a exatidão dos resultados dentro das variantes de certo e errado (Kochhann, A. *et al*, 2015).

Dessa forma acontece nas escolas, onde os currículos escolares são uma junção de disciplinas do conhecimento fragmentado, não dialogando entre si e nem com a realidade do sujeito. Essa desarticulação ao contexto do indivíduo faz com que ele seja um mero receptor de informações, sujeito passivo, enquanto o professor é aquele que narra, pois detém de todo conhecimento (Kochhann, A. *et al*, 2015).

Tais práticas diretivas da transmissão de conhecimentos tem por vezes afastado as crianças de seu brincar, colocando-lhes cada vez mais responsabilidades e detrimento de um miniadulto. Nas palavras de Borba (2007, p.36) “Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos, dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo”. Dessa forma, é preciso repensar as práticas educativas. Através dos princípios da autoformação é possível resgatar o contato da criança com a natureza, com seu meio e consigo mesma.

Na psicologia, os estudos apontam que o brincar é imprescindível na infância para o desenvolvimento da criança, sendo um processo psicológico repleto de desenvolvimento e aprendizagem (Borba, 2007). Segundo Borba (2007, p. 40):

o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal.

As brincadeiras estão repletas de interações e nessas brincadeiras é possível visualizar diversos elementos da vida social em que a criança assume papéis e lida com desafios da realidade. As autoras Sousa, Pedroza e Maciel (2020) consideram o brincar uma potencialidade humana relacionada aos fenômenos transicionais. Estes fenômenos acontecem em um lugar onde as realidades externa e interna se encontram, inicialmente no brincar e que posteriormente se constituirá na experiência cultural.

Através da brincadeira, as crianças vivenciam situações de sua realidade trazendo para a ludicidade papéis sociais da vida real. Dessa forma, aprendem brincando e interagindo umas com as outras (Borba, 2007). Com isso, o foco desse estudo é pontuar justamente as consequências dessa visão cartesiana, que reflete

no conhecimento fragmentado que acarreta na não humanização do sujeito e que consequentemente resulta na exclusão social e na sua alienação.

Por isso, a realização desse estudo se justifica por sua contraposição as concepções de mercado atrelados a educação, resgatando esta como detentora de um papel social vital na sociedade que tem como principal foco a formação humana para viver em sociedade. Além disso, busca situar a possibilidade de práticas ecoformadoras na Educação Infantil, defendendo a infância como primordial no processo de humanização do sujeito. A motivação para a realização dessa pesquisa se relaciona as práticas vivenciadas pela pesquisadora enquanto professora na Educação Infantil, onde a utilização de materiais pré-selecionados pela instituição de ensino reduz as possibilidades de práticas criativas, expressivas e autônomas da criança.

Nesse estudo busca-se refletir sobre o papel da escola na contemporaneidade, atentando para a importância da autoformação (Morin, 2000; Moraes, 2007) e da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999) no desenvolvimento do sujeito voltado aos 7 saberes necessários a educação do futuro que se perdem nas práticas conteudistas das escolas em que atuo, onde um livro diz mais do que a vivência do professor. Com isso, as discussões de Morin foram centrais para a realização desse estudo.

O estudo pretende apresentar reflexões sobre uma educação inclusiva em uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora tomando a etapa da educação infantil como exemplo, assim como os sete saberes necessários a educação do futuro que abrangem uma ideia de solidariedade, compreensão e identidade humana e terrena para que sejam transformados em intervenções educacionais que supram a necessidade da inclusão na contemporaneidade.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo geral discutir sobre a autoformação e os sete saberes da educação em uma perspectiva ecoformadora, refletindo sobre uma educação inclusiva em uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, tomando a etapa da educação infantil como possibilidade de vivenciar práticas ecoformadoras e transdisciplinares.

A metodologia de pesquisa utilizada no presente trabalho tem como base estudos bibliográficos sobre a inclusão na perspectiva ecoformativa. A partir disso, são levantadas questões sobre a influência da visão cartesiana na educação, a educação bancária, a autoformação em uma perspectiva transdisciplinar e os sete saberes necessários a educação do futuro

Este estudo é de caráter estritamente bibliográfico, apresentada por Gil (2008, p. 69), ao considerar que “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas”. A pesquisa bibliográfica utiliza como base, materiais já produzidos, como livros, artigos acadêmicos e documentos, sendo um tipo de pesquisa apropriado para o estudo de fatos históricos (Gil, 2008). Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador um olhar sobre aquilo que já foi aprofundado, possibilitando um novo enfoque ou abordagem sobre determinada área, podendo trazer contribuições e inovações para o tema da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2010).

As discussões levantadas nesse estudo são divididas em três tópicos, em que o primeiro busca situar a fragmentação da formação humana no contexto escolar, no segundo tópico é discorrido sobre a autoformação no desenvolvimento da formação humana, considerando aquilo que é posto nos sete saberes necessários a educação do futuro e no último tópico é analisada a BNCC na etapa da educação infantil como possibilidade de vivenciar práticas ecoformadoras e transdisciplinares valorizando o universo da criança.

3 A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR E A NECESSIDADE DE UM PENSAMENTO COMPLEXO

A fragmentação da formação humana na educação parte de um contexto mais amplo cuja relação é associada a visão de mundo ocidental e de paradigmas cartesianos, na qual pode-se citar o materialismo, a divisão de culturas, as ideologias nacionalistas, o conhecimento fragmentado em disciplinas que são aplicadas sem contextualização, reduzindo assim a formação humana do sujeito (Galvani, 2002).

Morin (2005) discute sobre a inteligência cega que diz respeito a uma inteligência que isola os objetos do seu meio ambiente, não sendo possível conceber o elo entre o observador e o objeto observado. Nesse viés acontece a mutação

inaudita do conhecimento, de modo a não ser mais produzido para ser refletido ou discutido pelos indivíduos, apenas para ser registrado em memórias manipuladas (Morin, 2005, p. 12).

Considerando o fato de que nessa concepção o professor é visto como aquele que detém todo o conhecimento, essa visão acaba conduzindo os alunos a memorização mecânica do conteúdo narrado. Essa doação de conhecimentos desconectados da realidade do sujeito são retalhos fragmentados de uma totalidade (Freire, 1996).

A respeito da formação fragmentada, Morin (2003, p. 14) atenta que

Efetivamente, 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.

Nessa afirmação o autor considera a complexidade do mundo e a necessidade da conexão dos saberes para a compreensão de sua complexidade e funcionamento. Essa formação fragmentada tem como objetivo uma formação tecnicista para o mercado de trabalho a partir do seguimento de regras de uma sociedade capitalista que estimula a competitividade e a produtividade entre os indivíduos e que busca domesticá-los para que nunca reflitam sobre o lugar que ocupam na sociedade.

De acordo com Stein, Silva e Bonin (2022, p. 61)

Tais práticas são resultado da persistência do ensino fundamentado no pensamento reducionista, vinculado ao paradigma tradicional ou positivista. Traduzem-se pela memorização e reprodução de conteúdo, conhecimentos acumulados e por iniciativas fragmentadas e descontextualizadas

Tal modelo de educação tem o objetivo de domesticar os sujeitos, pois quanto mais domesticados, menos desenvolverão em si a consciência crítica de atuação e de inserção no mundo para transformá-lo, alcançando assim a libertação de amarras e opressões através da educação. Em oposição a esse modelo a escola precisa ser um espaço prazeroso que tenha como foco principal a humanização do sujeito que precisa ser preparado para viver em sociedade.

A fragmentação do conhecimento isola os conhecimentos e impedem que eles dialoguem entre si. Essa fragmentação acaba por sua vez, criando barreiras na

assimilação do conhecimento em seu contexto social, tendo em vista que ele não será visto em “caixinhas” assim como é ensinado nas escolas.

De acordo com Morin (2000, p. 14):

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

A fragmentação dos conhecimentos escolares acaba por vez omitindo o ensinamento sobre a condição humana. Deve-se ter em mente que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa identidade de ser humano precisa ser resgatada para que o indivíduo tome consciência de sua complexidade e ao mesmo tempo se situe pertencente a uma identidade comum, a de ser humano (Morin, 2000).

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (Morin, 2003, p.89)

Antes uma cabeça bem-feita que uma cabeça-cheia, pois uma cabeça cheia é apenas o resultado do acúmulo de conhecimentos isolados uns dos outros, enquanto a cabeça bem-feita permite a conexão entre os saberes e o estabelecimento de sentidos, além de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas. Nas palavras de Morin (2003, p.24) “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”.

Na exploração transpessoal e transcultural, nenhum dos participantes pode ser detentor de um sentido a aplicar às produções dos outros. Ao contrário, a exploração transcultural implica que os significados produzidos pelos símbolos de uns e de outros entre em ressonância a partir do ancoramento histórico e cultural de cada um. (Galvani, 2002, p. 116)

O pensamento complexo tende a contrapor a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial (Morin, 2003). Tal pensamento visa unir as partes de um todo conectado com o contexto do indivíduo, pois na abordagem complexa o conhecimento precisa estar situado em seu contexto para adquirir sentido (Santos, Hammerschmidt, 2012).

O pensamento complexo diz respeito a aptidão de organizar o conhecimento, permitindo a adequação a finalidade e ao uso pleno da inteligência (Morin, 2003). O

modo complexo de se pensar ultrapassa a união entre os saberes, tende a favorecer o senso de responsabilidade, de cidadania e promover a solidariedade entre os indivíduos (Morin, 2003).

A complexidade está misturada com a ordem e a desordem, não recusa a clareza nem o determinismo (Morin, 2005), mas os considera insuficientes para enfrentar os problemas que necessitam de estratégias. Morin (2005) chama atenção para as consequências que os pensamentos simplificadores já provocaram na civilização. De acordo com o autor supracitado (Morin, 2005, p. 14) o pensamento complexo deve “enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”. Enfim, é preciso aceitar a complexidade da realidade que requer a ação de um pensamento complexo e estratégico para enfrentar os desafios postos.

Na concepção libertadora, o educador é aquele que cultiva o pensamento autêntico, que dialoga, ouve e considera os conhecimentos dos educandos. Não é detentor de todo o conhecimento, é um mediador deste (Freire, 1996).

4 A AUTOFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA FORMAÇÃO HUMANA: REFLETINDO A PARTIR DOS SETE SABERES NECESSÁRIOS A EDUCAÇÃO DO FUTURO

A autoformação é um processo antropológico que implica em uma abordagem transcultural, não é um processo realizado de forma individualizada, acontece na junção de três polos, sendo eles: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação) (Morin, 2000). Nessa perspectiva acontece as tomadas de consciência sobre as influências físicas e sociais do sujeito e as retroações, em que ele busca entender seu próprio funcionamento. Essa concepção leva em consideração a interação do sujeito com seus semelhantes e com o seu meio social para seu desenvolvimento integral humano.

A autoformação diz respeito ao surgimento de uma consciência original na interação com o meio ambiente. Dessa forma, acontecem três processos de retroação do indivíduo, sendo eles: a retroação de si sobre si, a retroação sobre o meio ambiente social e a retroação sobre o meio ambiente físico (Morin, 2000). Nessa

concepção, a relação do indivíduo com a comunidade e o espaço de vivência são valorizados. De acordo com Moraes (2007, p.25) “A autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito”

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o principal papel da escola é o de humanização do sujeito para conviver em sociedade. Em seu Art. 22 a lei afirma que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Na realidade de muitas salas de aula, esse papel acaba não se concretizando e os sujeitos são tratados com uma abordagem hierárquica, em que o professor é aquele que detém de todo o conhecimento, enquanto o aluno é sujeito passivo, uma folha em branco. Essa concepção além de violenta, por não respeitar o universo da criança e não lhes dar o poder de fala, é insuficiente, pois enquanto o foco está apenas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, os aspectos sociais, emocionais, espirituais e físicos estão sendo deixados de lado, cruciais para a formação integral humana.

O professor não é aquele que detém de todo o conhecimento, mas sim um mediador do conhecimento, considerando que o aluno antes de entrar na escola já possui vivências, diferentes conhecimentos e uma bagagem de saberes sobre o mundo. Afim de romper com essa barreira hierárquica entre professor e aluno é preciso considerar os saberes dos alunos e construir uma relação de afeto que consequentemente irá refletir positivamente na aprendizagem dos indivíduos.

Na antropologia, a sociedade vive para o indivíduo, o indivíduo vive para a sociedade, ambos vivem para a espécie que vive para o indivíduo e a sociedade. A articulação de indivíduo, sociedade e espécie é imprescindível para compreender a complexidade humana. Para Morin (2000, p. 55) “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Tomar conhecimento sobre os sete saberes necessários a educação do futuro nos faz refletir sobre como é possível transformar esses saberes em diretrizes para a

ação e para a elaboração de propostas educacionais que visem a transformação humana. Considerando os sete saberes como: 1. Erro e ilusão; 2. O conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão e 7. Ética do gênero humano, todos eles entrelaçados são imprescindíveis para a promoção da inclusão social por contraporem uma concepção individualista e fragmentada de sujeito, sociedade e espécie (Morin, 2000).

Quando a criança possui um vínculo com sua comunidade e seu local de pertença, ela irá compreender que está situada nesse contexto e não dissociada dele, o que é preconizado no quarto saber necessário à educação do futuro, a identidade terrena, objetivando desenvolver nos indivíduos a ideia de cuidado e de sustentabilidade para com o nosso planeta, nosso lugar de existência.

Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. (Morin, 2000, p.15)

É preciso que os indivíduos tomem consciência do lugar onde vivem e que desenvolvam uma união planetária com o sentimento de um pertencimento comum ao ser humano que é ligada a partir dessa pátria que comporta a identidade comum que é a Terra. Sendo assim, estar no planeta implica aprender a viver, dividir, a comunicar e comungar, desenvolvendo uma consciência ecológica e cívica terrena, desvinculando-se de um viés de poder sobre a natureza, para uma atitude de convivialidade sobre a terra, de cuidado e respeito aos filhos dela (Morin, 2000).

para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (Morin, 2000, p. 48).

A importância da transdisciplinaridade encontra-se justamente na capacidade de operar os conhecimentos ao contexto e relacioná-los entre si para uma compreensão do todo (Necolescu, 1999). Além disso, o conhecimento pertinente diz

respeito a sua aplicabilidade, ao estudo contextualizado que proporcione sentido e significação ao sujeito.

é necessário criar espaços e condições para a ocorrência da auto, hetero e ecoformação, para a vivência de processos mais integrados e integradores de aprendizagem, processos que resgatem a inteireza, a autoreferencialidade e a multidimensionalidade do docente/aprendiz/formador. Isso requer processos de formação diferenciados e trabalhados a partir de metodologias transdisciplinares que levem o docente a transcender a dualidade presente no nível de realidade em que ele se encontra. Para tanto, ele necessita vivenciar processos que o levem a se reconectar consigo mesmo, com o outro e com o sagrado presente dentro de cada um de nós (Moraes, 2007, p. 28).

Segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade trata sobre aquilo que está entre, através e além das disciplinas, tendo como objetivo a compreensão do presente a partir da articulação dos conhecimentos. A transdisciplinaridade reconhece o múltiplo em meio a diversidade humana. Através da transdisciplinaridade é possível desenvolver uma visão aberta e inclusiva, pois proporciona a reflexão sobre o diverso, rompendo parâmetros e padrões estipulados na sociedade.

A ecoformação através da transdisciplinaridade possibilita a visualização de uma visão dinâmica, interativa e ecossistêmica da educação (Torre, 2008), propondo uma educação para as diversas práticas sociais ao longo da vida através da relação do ser humano consigo, com os outros indivíduos e com a sociedade, pois como afirma Silva (2008, p. 98) “não há indivíduo sem ligação com a espécie e com o ambiente assim como não há ambiente vivo sem indivíduo e sem espécie.”.

A justificativa de se desenvolver uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal da formação se detém sobre o fato de que a realidade designada pelo conceito da autoformação deve ser situada além, através e entre as disciplinas, as pessoas e culturas. A abordagem cultural da autoformação é transcultural, pois possibilita a exploração da experiência da formação, proporcionando para o que está entre, além e através de todas as culturas (Galvani, 2002).

5 A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE

Anteriores a BNCC da Educação Infantil algumas leis e diretrizes foram cruciais para o reconhecimento da Educação Infantil como etapa componente da educação

básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) art. 4, inciso I estabelece a obrigatoriedade do Estado em ofertar a educação básica para crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade. Dessa forma a educação básica é constituída pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reafirmam essa fase como pertencente a educação básica e oferecida em creches e pré-escolas para crianças entre 0 e 5 anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um documento importante para a educação infantil como etapa componente da educação básica, reconhecendo os direitos da criança de aprendizagem e direito à infância. Esse documento visa desmitificar a concepção de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, ao contrário, essa etapa precisa ser concebida como fase de exploração e desenvolvimento da criança dentro do seu universo infantil, colocando como eixos estruturantes a brincadeira e a interação (BRASIL, 2018).

O documento estipula seis direitos de aprendizagem para a criança, sendo eles: Conviver, Explorar, Participar, Expressar, Brincar e Conhecer-se. Dentro desses direitos de aprendizagem encontram-se os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiência englobam situações e experiências concretas do cotidiano das crianças, juntamente daqueles conhecimentos considerados patrimônio cultural (BRASIL, 2018).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados em três grupos de faixa etária diferente, considerando o desenvolvimento esperado para cada idade: Bebês (0 à 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Apesar dessa classificação o documento é colocado como flexível, considerando as especificidades no desenvolvimento de cada criança.

A forma como o documento estrutura os direitos de aprendizagem e os campos de experiência instala um leque de possibilidades de conhecimentos que podem ser vivenciados com as crianças. Essa organização não disciplinar possibilita a vivência

de práticas transdisciplinares voltadas à perspectiva ecoformadora e do desenvolvimento integral da criança, respeitando a infância.

É preciso proporcionar desde cedo as crianças uma aprendizagem vinculada a realidade. Na Educação Infantil através das interações e brincadeiras é possível constituir atividades sociais (Borba, 2007), assim como afirma a autora:

ambientes escolares organizados para a brincadeira, compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos; personagens de novela conhecidos pelas crianças criam brincadeiras de papéis e cenas domésticas; super-heróis tematizam piques e brincadeiras de perseguição (Borba, 2007, p. 42-43).

A autora destaca a importância de espaços destinados a brincadeira e a elementos culturais, propiciando a criança o contato com a cultura acumulada e as experiências. O ato de brincar é uma experiência cultural e ao fazê-lo exercitam a partilha de objetos, espaços, valores e conhecimentos, negociando conflitos e disputas (Borba, 2007). Além do mais, ao brincar a criança reinventa os elementos que fazem parte dos seus espaços culturais e sociais, atribuindo-lhes uma nova função e significado, podendo experimentar a vida social, compreendendo as práticas sociais e regras estabelecidas na sociedade (Wolf, Simão e Schmickler, 2023).

As crianças, ao se apropriarem do mundo exterior ampliam suas capacidades internas, resolvem problemas e superam desafios como no caso da criança que ao ser separada da mãe (quando ela sai para trabalhar), se habitua aos poucos com a sua ausência ao desenvolver a compreensão de que sua ausência será apenas temporária e busca meios no brincar de internalizar essa compreensão (Winnicott, 1975 *apud* Sousa, Pedroza e Maciel, 2020).

Com isso, a instituição de ensino deve propiciar condições para que a criança se desenvolva integralmente, se relacionando consigo mesmo, com os outros e com o espaço, afluindo sua curiosidade e imaginação (Wolf, Simão e Schmickler, 2023).

O desenvolvimento integral da criança apresenta-se como forma de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, sejam física, intelectual, social, emocional e simbólica. Essas dimensões então em contínuo processo de aprimoração e ampliação e quando proporcionadas em diferentes contextos, no caso nas instituições de educação infantil, o brincar contribui para a formação do ser em toda sua inteireza (Wolf, Simão e Schmickler, 2023, p. 112).

Wolf, Simão e Schmickler (2023) discutem ainda sobre a importância da organização de espaços externos, ampliando as possibilidades de exploração das

crianças e possibilitando oportunidades de se conectar com seu meio, pois como afirmam os autores são as múltiplas dimensões que compõem o desenvolvimento integral do sujeito e a criação de espaços ecoformadores visa promover essa formação em toda sua inteireza (Wolf, Simão e Schmickler, 2023).

Dessa forma, é possível visualizar um leque de possibilidades de atuação na educação infantil que combine diversos estímulos e práticas que reforcem a conexão e sentimento de pertença da criança com o seu meio, proporcionando práticas vinculadas a vida social e que coloque as crianças como protagonistas do seu aprendizado, ao mesmo tempo em que se desvincula de uma perspectiva conteudista de fragmentação do saber.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a transdisciplinaridade, a autoformação e os sete saberes nos ajudam a compreender a complexidade da formação humana que não se reduz ao ensino fragmentado de conhecimentos, mas que situam a condição humana, a criticidade e o pensamento autêntico. A experiência transcultural é imprescindível na formação humana e pode se concretizar através de um círculo de palavra, da partilha e de uma exploração coletiva das significações da sociedade.

Uma inclusão por inteireza leva em consideração os três polos da autoformação: si, hetero e ecos, articulados aos sete saberes necessários a educação do futuro com foco na formação humana, tendo como ideia central a importância do coletivo, do autoconhecimento, da tomada de consciência sobre as influências sociais, do cuidado com a casa comum, a Terra e da solidariedade com o próximo, desvinculando-se do pensamento de poder sobre os outros e sobre as coisas com o objetivo de obter vantagem individual naquilo que causa o mal coletivo.

Com isso, é defendido que tais abordagens sejam desenvolvidas com as crianças desde a educação infantil, etapa crucial no desenvolvimento integral da criança que deve articular práticas que a aproximem de si, dos outros e do seu meio e que ao mesmo tempo coloquem as crianças como protagonistas do seu

aprendizado, respeitando a infância e propiciando práticas que tenham como base a transdisciplinaridade através das brincadeiras e interações como eixos estruturantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp. 35- 47.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. P.57-76. 1996.

GALVANI, P. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. Educação e transdisciplinaridade II, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002. p. 95-121.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
KOCHHANN, A. *et al.* **A crise de paradigmas e os modelos paradigmáticos educacionais: uma análise mediante a postura didática do docente**. IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento” 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MORAES, M. C. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom : São Paulo, 1999.

TORRE, S. et al. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** São Paulo: Triom, 2008.

SANTOS, S.S.C.; HAMMERSCHMIDT, K.S.A. **A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin.** Rev Bras Enferm, Brasília, 2012 jul-ago; 65(4): 561-5.

SILVA, A. T. R. **Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau.** Desenvolvimento e Meio Ambiente. Curitiba, n. 18, p. 95-104, jul/dez, 2008.

SOUSA, T. R.; PEDROZA, R. L. S; MACIEL, M. R. **O brincar como experiência criativa na psicanálise com crianças** Fractal: Revista de Psicologia, v. 32, n. 3, p. 269-276, set.-dez. 2020. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i3/5754>

WOLF, V. M; SIMÃO, V. L; SCHMICKLER, S. M.S. **Os cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade.** Humanidades e inovação p. 110-118, 2023.