

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA

STELLA LOPES DE SOUSA

**APRENDIZAGEM DE PRINCÍPIOS ÉTICOS NA INFÂNCIA, NO AMBIENTE
ESCOLAR**

São Leopoldo

2018

STELLA LOPES DE SOUSA

**APRENDIZAGEM DE PRINCÍPIOS ÉTICOS NA INFÂNCIA, NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientadora: Profa. Dra. Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725a Sousa, Stella Lopes de
Aprendizagem de princípios éticos na infância, no ambiente escolar / Stella Lopes de Sousa ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.
82 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Ética. 2. Infância. 3. Crianças. 4. Crianças. 5. Diálogo. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Streck, Gisela I. W. (Gisela Isolde Waechter), orientadora. II. Título.

STELLA LOPES DE SOUSA

**APRENDIZAGEM DE PRINCÍPIOS ÉTICOS NA INFÂNCIA, NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 03 de dezembro de 2018.

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Rosangela Fritsch – Doutora em Educação – UNISINOS

Dedico a todas as pessoas que me apoiaram, durante a elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas, que de alguma forma contribuíram e contribuem para minha formação como professora. A quem me fez e faz analisar e refletir sobre meu modo de ser.

Agradeço aos meus alunos e minhas alunas, que a cada encontro, despertam a criança adormecida em mim e contrariam as minhas certezas.

Ao meu esposo pelo carinho e pelo incentivo.

À Prof. Dra. Gisela pela dedicação e pelos encaminhamentos durante as orientações.

Agradeço às colegas e aos colegas, às professoras e aos professores do Mestrado Profissional, pelo acolhimento e pelas trocas de saberes.

Agradeço a Deus por nada ter interrompido a minha jornada de estudos.
Gratidão!

Meu muito obrigada!

“Eu me afirmo como eu enquanto me relaciono e escuto o outro. Por outro lado, o outro só existe em relação ao eu. Eu me relaciono com o outro e escuto o outro enquanto me afirmo como eu. É neste jogo de reciprocidades, de troca e de mútua escuta que nossa identidade e o sentido do mundo vão se constituindo, de forma tal que já não sabemos quem vem primeiro ou quem é mais importante, se o “eu” ou se o “tu”, mas que a relação “eu-tu” revela-se como fonte inesgotável de riquezas e possibilidades para o “eu” e para o “tu”.

(Marcelo Rezende Guimarães, 2004)

RESUMO

A proposta deste trabalho é possibilitar uma reflexão de como a formação ética escolar sustentada por uma prática ancorada no diálogo, na interdisciplinaridade e na ludicidade possibilita que crianças aprendam atitudes de respeito às diferenças. Discorre como uma educação ética, desde a infância, na escola, poderá contribuir para a construção de uma sociedade capaz de cuidar e de respeitar a diversidade presente em seus vários segmentos. Pauta-se na metodologia de pesquisa bibliográfica de fontes teóricas de modo a: conceituar ética, com o intuito de verificar a importância da aprendizagem do respeito na infância para a constituição humana; compreender a relevância do lúdico na construção do conhecimento; abordar sobre a importância do diálogo e da interdisciplinaridade na aprendizagem. A contextualização é elaborada principalmente a partir de Bauman e Leonardo Boff, que exploram as características da contemporaneidade que afetam a coexistência humana. Paulo Freire, Delors, Gaddotti, Morin, entre outros e outras foram escolhidos e escolhidas para a fundamentação teórica, porque ressaltam a necessidade de uma educação transformadora na atualidade. O conceito de ética, apresentado neste trabalho, apoia-se em Leonardo Boff, Marcos Alexandre Alves, Ghiggi e autores que conceituam ética como atitude de responsabilidade, de cuidado com o outro, e em Bittar que aborda a ética como algo relacional, construída na convivência, resultante de uma reflexão. A diversidade é explorada a partir de Dayrell, Gomes, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que localizam as diferenças como resultantes históricas e sociais, conceito importante para a orientação e o direcionamento da prática escolar de forma a romper com o desrespeito à diversidade. A defesa do diálogo como pilar para uma educação ética inicia-se a partir de Freire, Hermann, que defendem o diálogo como espaço de formação, que possibilita o acesso a diferentes realidades, a partir do conhecimento do outro. A interdisciplinaridade é conceituada a partir de Morin, Lück e autores e autoras que a consideram imprescindível para a compreensão global da realidade e para a formação de atitudes sociais responsáveis. Luckesi, Borba, Rojas, Rubem Alves, Pereira, Vygotsky são alguns teóricos e teóricas, citados e citadas, para a reflexão da importância do brincar, do prazer, na formação humana. A abordagem do desenvolvimento infantil recorre à sociologia infantil, à antropologia, à psicologia para uma melhor compreensão da criança, dialogando com Piaget, Vygotsky, Wallon, Corsaro, entre outros e outras que trazem conceitos relevantes. Decerto que, uma educação escolar, que permita o diálogo entre as crianças e entre os diferentes segmentos escolares; que possibilite o diálogo entre os diferentes componentes curriculares e entre os diferentes saberes; que busque práticas lúdicas, interativas e reflexivas; contribuem para uma formação de pessoas com atitudes éticas pautadas no respeito às diferenças.

Palavras-chave: Ética. Infância. Criança. Diálogo. Interdisciplinaridade. Ludicidade. Escola.

ABSTRACT

The proposal of this paper is to make possible a reflection about how an ethical school formation sustained by a practice anchored in dialog, interdisciplinarity and play makes it possible for children to learn attitudes of respect for differences. It discourses about how an ethical education, from childhood on, in the school, can contribute to the construction of a society able to care and to respect the diversity present in its various segments. It is guided by the methodology of bibliographic research of theoretical sources so as to: conceptualize ethics, with the goal of verifying the importance of learning respect during childhood for human constitution; understand the relevance of play in the construction of knowledge; deal with the importance of dialog and interdisciplinarity in learning. The contextualization is elaborated mainly based on Bauman and Leonardo Boff, who explore the characteristics of contemporaneity which affect human coexistence. Paulo Freire, Delors, Gaddotti, Morin, among others were chosen for theoretical foundation, because they highlight the need of a transforming education in current times. The concept of ethics, presented in this paper, is based on Leonardo Boff, Marcos Alexandre Alves, Ghiggi and authors who conceptualize ethics as an attitude of responsibility, of caring for the other, and on Bittar who approaches ethics as something relational, constructed in communal interaction, resulting from reflection. Diversity is explored based on Davrell, Gomes and on the National Curricular Parameters, which localize the differences as historical and social results, an important concept for the orientation and the guidance of a school practice so as to break the disrespect for diversity. The defense of dialog as a pillar for an ethical education begins based on Freire and Hermann, who defend dialog as a space of formation which makes possible access to different realities, based on the knowledge of the other. Interdisciplinarity is conceptualized based on Morin, Lück and authors who consider it indispensable for the global comprehension of the reality and for the formation of responsible social attitudes. Luckesi, Borba, Rojas, Rubem Alves, Pereira, Vygotsky are some theoreticians cited for the reflection on the importance of playing, of pleasure, in human formation. The approach on child development resorts to child sociology, anthropology, psychology for a better comprehension of the child, dialoging with Piaget, Vygotsky, Wallon, Corsaro, among others who bring relevant concepts. It is certain that a school education which permits the dialog between children and among the different school segments; which makes possible the dialog between the different curricular components and among the different wisdoms; which seek playful, interactive and reflexive practices; contribute to a formation of people with ethical attitudes guided by respect for differences.

Keywords: Ethics. Childhood. Dialog. Interdisciplinarity. Play. School.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO ÉTICA.....	23
2.1 Atribuições da educação escolar.....	24
2.2 Ética, diversidade e educação	30
2.3 Formação ética numa perspectiva dialógica e interdisciplinar	39
3 ÉTICA E INFÂNCIA.....	47
3.1 Concepções acerca da criança	48
3.2 Ludicidade: porque brincar é imprescindível	56
3.3 Aprendizagem de princípios éticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	62
4 CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela aprendizagem de princípios éticos na infância, no contexto escolar, surgiu mediante as experiências que vivenciei no ambiente de trabalho, com crianças no período inicial de alfabetização e devido às altas taxas de violência motivadas pelo preconceito na sociedade.

Sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental há vinte anos. A violência no ambiente escolar entre crianças, já no início da escolarização, tem sido para mim, temática de reflexão. No meu ponto de vista é algo preocupante e que merece atenção. Várias vezes presenciei interações conflituosas entre os alunos e as alunas, sustentadas por diferentes motivações. Entretanto, torna-se grave quando estas atitudes são alimentadas pelo desrespeito às diferenças étnicas, sociais, culturais, religiosas.

Vivemos numa sociedade, em que crimes contra a vida, a violação de direitos motivados pelo preconceito relacionado à cor da pele, a opção religiosa, a origem étnica ou à opção sexual, são recorrentes.¹

Acredito que o tema abordado no trabalho é importante diante do contexto de intolerância social no qual vivemos, seja nos grupos que frequentamos ou na conjuntura geral. Os números da violência divulgados na imprensa, na mídia, em relatórios de organizações governamentais e não governamentais, denotam que o ser humano não compreendeu a necessidade do estabelecimento da convivência pautada no respeito.

Neste sentido, o presente trabalho pretende responder à pergunta central: como a aprendizagem de princípios éticos na infância, dentro de uma proposta escolar embasada no diálogo, na interdisciplinaridade, na ludicidade, poderá contribuir na construção de uma sociedade pautada no respeito às diferenças?

São objetivos da pesquisa, abordar questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças dos seis aos dez anos. Definir ética e analisar a importância da aprendizagem do respeito, na infância, para a formação humana. Investigar o papel da ludicidade na construção do conhecimento da criança.

¹ Esta afirmação respalda-se em documentos como o Atlas da Violência, o Relatório sobre intolerância e violência religiosa e o relatório do Grupo Gay da Bahia, citados na referência.

Discorrer como o ensino dialógico e interdisciplinar possibilita a aprendizagem para uma vida em sociedade pautada pelo respeito à diversidade.

A pergunta central e os objetivos trouxeram a necessidade de abordar outras questões que são indispensáveis para a fundamentação teórica deste trabalho. A saber: a contextualização da contemporaneidade; a definição de diversidade; as concepções sobre criança; histórico das atribuições escolares; desenvolvimento moral.

A metodologia de pesquisa foi bibliográfica, a partir da leitura de livros, revistas, relatórios oficiais, publicações de órgãos governamentais, artigos, trabalhos acadêmicos, acervos eletrônicos. Desta forma, foi possível fazer uma revisão bibliográfica das teorias para o desenvolvimento deste trabalho. As informações relevantes para o tema foram organizadas em fichas de leitura por fonte teórica. A revisão bibliográfica permitiu a verificação da literatura acerca dos conceitos tratados ao longo dos capítulos e constatar o “estado da arte”, isto é, como o tema já foi abordado até o momento.²

Foram selecionados autores e autoras como Paulo Freire, Rubem Alves, Morin, Jacques Delors, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Leonardo Boff, Juarez Dayrell, Piaget, Vygotsky, Willian Corsaro, Nel Noddings, Clarice Cohn, entre outros e outras que possibilitam a interlocução com o tema deste trabalho. O trabalho está embasado em conceitos teóricos que apresentam:

- o ser humano como sujeito ativo e com potencial para modificar o quadro social marcado pelo desrespeito e pela exclusão;
- as crianças como sujeitos carregados de diversidade, devido a sua biografia de vida e ao contexto de origem; elementos relevantes que devem ser considerados pelos educadores e pelas educadoras;
- o processo educativo que contemple o aluno globalmente e promotor de reflexão acerca das motivações que alimentam a violência nas suas diferentes facetas;

² PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 131-134. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

- o convívio social, a reflexão da ação humana no mundo, as situações de colaboração, o espaço educativo pautado no diálogo; uma prática escolar interdisciplinar; como promotores de aprendizagem dos princípios éticos.

Parto do princípio que somos parte de algo maior e que todos os seres e todos os elementos da natureza precisam ser cuidados e valorizados. Somos todos parte deste planeta e criação de uma Inteligência Suprema. Precisamos fazer o resgate do respeito de homens e mulheres entre si, do respeito dos seres humanos com os demais seres vivos e com a natureza. Segundo Morin, é preciso o desenvolvimento de uma ética que desperte, nos seres humanos, a consciência de pertencimento a uma coletividade, que permita ver a si e ao outro como seres que trazem a diversidade, respeitados nas suas diferentes formas de ser.³

A evolução ética pautada na responsabilidade com o outro, com a vida e com os recursos disponíveis no planeta está aquém em relação à evolução tecnológica.⁴ De acordo com Leonardo Boff, a causa está na “[...] quebra da relação do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o sentido transcendente da vida”.⁵

É necessário o desenvolvimento de uma nova postura humana, de uma ética pautada na reflexão diante dos desmandos, da opressão, da destruição. Segundo Albert Schweitzer, uma ética constituída pela responsabilidade com todos os seres, elementos e recursos naturais existentes e não voltada, apenas, para a vida humana. Deste modo, uma ética abrangente, que contemple uma visão global da realidade, haja vista que o ensino do respeito e do cuidado diante apenas de uma única espécie, a humana, é incompleto, pois não permite aos os seres humanos que compreendam a evidente conexão e interdependência entre eles e tudo o que existe no planeta.⁶

A escola como ambiente de formação, em que ocorre a socialização de crianças, necessita colaborar na aprendizagem de princípios éticos, a partir de um

³ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000. p. 105-106.

⁴ BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 14-15.

⁵ BOFF, 2014, p.15.

⁶ BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito e tolerância**. Vol. II Petrópolis: Vozes, 2006. p. 69-72.

processo de ensino aprendizagem promotor de formas de viver mais solidárias, cooperativas e sustentáveis.

Para o desenvolvimento do tema, o trabalho está organizado em quatro capítulos. O segundo capítulo, intitulado de Educação escolar e formação ética, traz um breve histórico da evolução das atribuições das instituições escolares, ressaltando que a educação sofre influência das demandas sociais. Em seguida, faz uma contextualização da sociedade contemporânea e a necessidade de uma educação que vislumbra a formação ética, pautada num trabalho pedagógico, que desenvolva o respeito à diversidade e atitudes de cuidado em relação à vida e ao planeta. Posteriormente, aborda a importância de um ensino pautado no diálogo e na interdisciplinaridade para uma educação que almeje a prevenção de práticas de discriminação.

O terceiro capítulo, intitulado de Ética e infância, traz teorias sociológicas, psicológicas, antropológicas que tentam revelar o ser criança. Segue ressaltando a importância da ludicidade para o desenvolvimento humano e para a formação ética. Em seguida, discorre sobre o desenvolvimento moral da criança e como a escola pode colaborar neste processo na prática escolar, desde a infância.

A conclusão será uma reflexão da contribuição da escola, na superação de sentimentos e atitudes de desprezo diante da diversidade, a partir de uma prática pautada no diálogo, na interdisciplinaridade e na ludicidade.

Considero que o diálogo estabelecido entre os autores e as reflexões sobre o tema, ética na infância dentro do ambiente escolar, bem como, os pilares aqui abordados como necessários para se alcançar uma formação ética, auxiliem e orientem as pessoas envolvidas na educação escolar de crianças. Acredito que a literatura aqui apresentada possa embasar a organização, o planejamento e a prática escolar de professores e professoras, de alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A mim, ela promoveu a reelaboração dos saberes, em relação a uma educação que contribua na formação de pessoas capazes de cuidar e de respeitar a vida e a diversidade que ela traz. Pude perceber as práticas e as mediações que colaboram para o alcance de tais objetivos.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO ÉTICA

Localizar a escola como uma instituição responsável pela formação ética de pessoas requer a compreensão de que o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos deve estar atento à formação moral dos e das estudantes. Negar isto é incoerente, pois não se pode conceber o ser humano dissociado da ética.⁷

Neste sentido, Cury esclarece que a escola é uma instituição que, além de desenvolver capacidades intelectuais e cognitivas, também ensina “[...] normas, valores, atitudes relativas à vida social”.⁸

Ademais, a sala de aula, o espaço escolar como um todo, são ambientes que possibilitam a experiência com uma diversidade de valores e de culturas, o encontro e o embate de perspectivas e concepções diferenciadas a partir da convivência.⁹

Segundo Dayrell:

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola.¹⁰

Percebe-se que a instituição educacional traz condições favoráveis para uma vivência entre diferentes, aspecto necessário para o desenvolvimento humano, principalmente em seu aspecto ético. Saber aproveitar essa diversidade é fundamental para a formação de atitudes de respeito diante das diferenças. Entretanto, a escola necessita apoiar-se em diretrizes para ter êxito. Este capítulo aborda como diretrizes norteadoras: o diálogo e a interdisciplinaridade.

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 12 ed., 1999. p. 36-37.

⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: espaços de uma polêmica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006. p. 671. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

⁹ PINTO, Umberto de Andrade. Os desafios da escola pública contemporânea. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 89-103, jul./dez. 2008. p. 95. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

¹⁰ DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996. p. 140. Disponível em: <<https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

2.1 Atribuições da educação escolar

Ao pesquisar a educação escolar, ao longo da história da humanidade, percebe-se que as políticas educacionais das sociedades e o tipo de formação oferecida nas escolas sofrem influência das demandas socioeconômicas da conjuntura social e de interesses de classes sociais. Segundo Paulo Freire, toda prática educativa está vinculada a algum propósito, traz uma ideologia. Assim o planejamento, as formas e abordagens dos temas trabalhados, até a avaliação dos resultados; todos esses elementos são embasados em ideologias presentes na sociedade, que são materializadas através das escolhas e dos posicionamentos das pessoas envolvidos na educação.¹¹

A começar pelo período feudal, verifica-se que “[...] a educação institucionalizada estava atrelada à Igreja e voltava-se à formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada”.¹² A partir do século XV, e principalmente no século XVI, ampliou-se para outros segmentos da sociedade.¹³ Foi na Revolução Francesa que foram proclamados “[...] os princípios contemporâneos de liberdade, universalidade, gratuidade e obrigatoriedade e as bases da educação pública e nacional, entendida como um dever do Estado e um direito do homem”.¹⁴

O advento da escola pública, no século XIX, deu-se num contexto marcado pela luta de classes, pela expansão industrial e comercial, tendo como pano de fundo a necessidade de a burguesia estabelecer-se como classe de dominação em detrimento ao proletariado. A educação oferecida nestas escolas foi um instrumento de legitimação da dominação burguesa, de manutenção da ordem social em que o objetivo não era formar pessoas críticas.¹⁵

¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Ed. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 78-80.

¹² SOUZA, Paulo Rogério de, *et al.* História da Criação da Escola Pública como Instrumento de Formação da Educação Burguesa. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. p. 488-498. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2475_1142.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017. p. 489.

¹³ ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 171.

¹⁴ RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n.1, 2010, p. 67-74, Universidade Estadual de Maringá, Paraná. p. 68. Disponível em: <<http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324733008>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

¹⁵ SOUZA, 2009, p. 493-494.

A partir de 1549, os colégios jesuíticos foram as primeiras instituições educacionais do Brasil, porém tinham o objetivo de formar sacerdotes que iriam ser missionários no país. Estes colégios atendiam uma pequena parcela da população, jovens da elite, que tinham interesse de continuar os estudos nos cursos superiores na Europa. Assim, a maioria da população não tinha acesso às escolas. A educação pública estatal no Brasil deu-se quase três séculos depois, aproximadamente no final do século XIX, por uma necessidade de preparação para o trabalho, devido à demanda de industrialização do país, que passou a necessitar de pessoas mais preparadas em relação aos conhecimentos básicos, como a capacidade de ler, escrever e calcular. A formação escolar das classes populares ocorreu devido à nova estrutura social e econômica predominante e às formas de trabalho da época, que passou a demandar mão de obra qualificada.¹⁶

Charlot faz um breve histórico da educação no Brasil dos anos 1950 aos 1990 do século XX. Segundo a autora, no Brasil, até os anos de 1950, do século XX, o ensino na escola primária tinha como atribuição: ensinar a ler e a escrever, além de transmitir conhecimentos básicos, necessários para o controle e manutenção social. Neste período, o nível de escolarização popular era baixo, poucas pessoas ultrapassavam o ensino primário. Já nas décadas de 1960 e 1970, devido às pressões econômicas e sociais, a escolarização passou a ser pensada como um meio de impulsionar o desenvolvimento do país. Investiu-se no acesso em massa ao ensino primário, na permanência nos estudos e no avanço do nível de escolarização de toda população. Com a globalização, em meados da década de 1980 e 1990, uma escola que ensinasse apenas conhecimentos elementares, não atendia mais às demandas sociais e de mercado. Desenvolveram-se políticas públicas para que a população tivesse um maior nível de escolaridade, inclusive o nível superior, para que o país pudesse enfrentar a concorrência no mercado mundial. Desta forma, buscou-se uma educação escolar mais eficiente e de melhor qualidade.¹⁷

¹⁶ LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação). p. 167-168.

¹⁷ CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. p. 18-20. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Segundo Pimenta, na contemporaneidade, existe um discurso em defesa de uma formação escolar voltada para o trabalho, entretanto, desvinculado da defesa de uma formação que questione a divisão das riquezas produzidas.¹⁸

A Constituição Federal de 1988 traz em seu Artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹⁹

Essa determinação reconhece que o acesso ao patrimônio histórico cultural é imprescindível para a formação de todas as pessoas. Estabelece uma educação para a cidadania, o que representa uma formação que forme sujeitos capazes de lutar por seus direitos e pelo direito da coletividade. Para Lima é imprescindível que o espaço escolar permita o acesso aos bens e acervos culturais, às inovações e que ensine as crianças a usá-los em benefício do próprio desenvolvimento e da humanidade.²⁰

“O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”²¹, conforme afirma Pimenta. À medida que a tecnologia se aperfeiçoa e surgem novos recursos científicos, novas habilidades são necessárias para atuar na realidade. Isto exige das pessoas um constante esforço para saber lidar e adaptar às novas tecnologias. Essas mudanças interferem e transformam a forma do ser humano relacionar-se no mundo e com o mundo.

A escola possui considerável responsabilidade social que é possibilitar, através do acesso ao conhecimento, um melhor discernimento da realidade. Requisito importante para melhor compreensão dos problemas da

¹⁸ PIMENTA, 2002 *apud* PINTO, 2017, p. 93.

¹⁹ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

²⁰ LIMA, Elvira Souza. A escola como espaço de formação e humanização das novas gerações. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação a Distância. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. TV escola/Salto para o futuro, boletim 17, p. 7-11, setembro 2007. p. 13. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018. p. 13.

²¹ PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. Coleção entre nós professores. p. 07.

contemporaneidade e da percepção da emergência de novas formas de relacionar socialmente, sem perder de vista o respeito.

A partir do breve histórico apresentado, percebe-se que as novas descobertas científicas, a maior complexidade das relações humanas e das relações de trabalho impõem mudanças nas políticas educacionais. Diante deste contexto, uma formação educacional, pautada apenas na aprendizagem de conhecimentos elementares e/ou na formação para o trabalho, também não contempla as necessidades da atual conjuntura. É preciso uma educação que ajude a superar os conceitos que mantêm as desigualdades, as injustiças, as violências. Justificativas de manutenção e reprodução de práticas e discursos que alimentam o preconceito.

A sociedade contemporânea é marcada por características que geram tensões e mudanças evidentes, que abalam a convivência humana. Entre elas estão o consumismo descomedido, a valorização do individualismo em detrimento do coletivo; a “instantaneidade do tempo”.²² Além disso, vive-se numa época, marcada pela falta de credibilidade dos referenciais e padrões tradicionais que serviam como parâmetros para as pessoas na sua constituição como sujeitos.²³

O individualismo, fortemente presente na contemporaneidade, fomenta a irrelevância do outro e da outra. Existe uma tendência “[...] para a expulsão do outro (*alter*) do universo e do espectro de vivência individual”.²⁴ As relações sociais marcadas pela competição, pela defesa de interesses estritamente individuais, pela liberdade sem responsabilidade geram atitudes que afastam o outro e geram problemas na formação ética. Estes sintomas influenciam na compreensão do outro e da outra como desnecessários e propiciam os processos de exclusão.²⁵

Esse cenário requer um comprometimento de todas as instituições de formação, principalmente, das instituições escolares, no sentido de cooperar na transformação deste contexto. Como a escola poderá colaborar diante desta

²² BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 43-163.

²³ BAUMAN, 2001, p. 13-15

²⁴ BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação cidadania e direitos humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri: Manole, 2004. p. 07.

²⁵ BITTAR, 2004, p. 07-08.

realidade? Vários autores²⁶ desenvolveram teorias que sugerem caminhos para intervir e transformá-la.

Freire argumenta que o processo educativo colabora na transformação do mundo e das pessoas quando é problematizador. Afirmar que uma educação problematizadora deve pautar-se no diálogo e na reflexão diante da forma que o ser humano atua no mundo. Assim, este ensino sugerido por Freire, representa uma alternativa de intervenção na realidade, a partir do momento que alunos e alunas possam pensar e dialogar sobre os problemas que afligem a sociedade. Desta forma, apoiados no conhecimento e mediados pelo professor ou pela professora, podem propor e buscar práticas de intervenção na realidade e atuar como sujeitos de transformação social.²⁷

Gaddoti afirma que:

A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.²⁸

Jacques Delors defende que a educação deve estar “[...] a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...”²⁹ As políticas educacionais necessitam conter metas que considerem as problemáticas da realidade. Assim como as pessoas, envolvidas com o planejamento de projetos e em ações pedagógicas, devem considerar o contexto social.

²⁶ FREIRE, Paulo (1987), GADOTTI, Moacir (1996), DELORS, Jacques (2010), SUNG, Jung Mo (2006), MORIN (1999), ASSMAN (1998).

²⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 67-72.

²⁸ GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, p. 69-115, 1996. p. 81. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

²⁹ DELORS, Jacques *et al.* **Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 05. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

No relatório da UNESCO que trata da Educação para o século XXI, Jacques Delors e outros autores³⁰ recomendam uma educação norteada por quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Destes, evidencio os dois últimos. Uma vez que aprender a ser é necessário para conhecer melhor a si mesmo, seus limites e capacidades, na busca de melhorá-los e usá-los para o bem comum; enquanto, aprender a conviver é fundamental para o melhor conhecimento do outro, para o desenvolvimento do respeito, para a prevenção de conflitos e desenvolvimento do sentimento de coletividade.³¹

Aprender a conviver “[...] não é somente importante para a convivência social pacífica entre as pessoas e grupos diferentes, mas também é fundamental para uma compreensão mais complexa, mais rica e apropriada da realidade”.³² Na convivência com o outro, o ser humano é desafiado a avançar em suas limitações e entende que existem formas diversas de ser na sociedade.

Edgar Morin propõe os sete saberes necessários para a educação do futuro, são eles:

Transmitir um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento. A busca da verdade com reflexividade, crítica e correção de erros.

Uma educação que garanta o conhecimento pertinente, [...] propiciando uma ‘inteligência geral’ apta a compreender o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa dos elementos. [...].

Ensinar a condição humana para que todos se reconheçam em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente à humanidade.

Ensinar a identidade terrestre. É necessário introduzir na educação uma noção mundial mais poderosa que o desenvolvimento econômico: o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral em escala terrestre.

Enfrentar as incertezas. A educação deve se apossar do princípio da incerteza, tão válido para a evolução social [...].

Ensinar a compreensão, tanto interpessoal e intergruparal como planetária, mediante a abertura empática aos demais e a tolerância às ideias e formas diferentes, desde que não atentem contra a dignidade humana.

A ética do gênero humano válida para todos.³³

³⁰ In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, Zhou Nanzhao.

³¹ DELORS, 2010, p. 13-14.

³² SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 30.

³³ MORIN, 1999 *apud* SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: ARTMED, 2011. p. 18.

A escola é um espaço de confronto dos saberes trazidos de casa e de outros ambientes frequentados pela criança. Local em que o desejo individual deve adequar-se à organização escolar. Por esse motivo é lugar de aprender o respeito diante das opiniões, dos valores alheios e diante das diferentes formas de agir e de ser das outras pessoas. Conforme afirma Albert Bandura: “Aprendemos e ensinamos mais por vivências do que por enunciados; construindo nossa personalidade a partir das referências simbólicas que experienciamos”.³⁴

É fato que as escolas são instituições de formação que contribuem na humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, torna-se necessário refletir: como se pode potencializar essa contribuição para uma melhor conscientização das pessoas sobre a necessidade de valorização da vida e dos relacionamentos? Trata-se de repensar como possibilitar que a educação humanize no sentido de “[...] formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social”.³⁵ Humanização que propicie o desenvolvimento da percepção da carência social de práticas de cuidado em relação às pessoas, para a interrupção da violência e da discriminação.

Parte-se do pressuposto de que as instituições escolares não resolvem sozinhas as adversidades e os problemas que as sociedades enfrentam. Elas podem colaborar no processo de humanização e de conscientização daqueles que por ela transitam.

2.2 Ética, diversidade e educação

Na sociedade pós-moderna, as ações humanas são carregadas por intenções em que o valor de cada um é medido pelo que pode oferecer. Ocorre uma precarização dos relacionamentos, em que as pessoas são avaliadas a partir da ótica mercadológica, em detrimento da humanidade.³⁶ Desta forma alimenta-se a

³⁴ BANDURA, 1925 *apud* GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível**: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 15.

³⁵ ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 29.

³⁶ BITTAR, 2004, p. 35.

desvalorização da vida e dos sentimentos grandiosos e valorosos que fortalecem atitudes de cuidado, que são importantes para a humanização.

É certo que na sociedade atual o desenvolvimento tecnológico e os avanços científicos trouxeram soluções para vários problemas antes vividos pela sociedade e, conseqüentemente, resultou em melhoria na forma de viver. Entretanto, vive-se um momento histórico marcado pela violência provocada pelo preconceito e pelas desigualdades sociais e econômicas, bem como pelas tensões entre grupos étnicos e problemas ambientais.³⁷ Segundo Bittar, a tecnologia trouxe benefícios para a humanidade, porém, é utilizada para destruição e intensificação das diferentes formas de violência. Ele cita como exemplo os crimes virtuais, a invasão de privacidade, as armas biológicas e os arsenais de guerra.³⁸

Boff afirma que na sociedade contemporânea, o fenômeno da mediação da realidade pela imagem virtual está produzindo isolamento humano. Há uma supressão do contato físico das pessoas entre elas mesmas e com a natureza. Esse modo de atuar no mundo interfere desfavoravelmente no aspecto do cuidado.³⁹ Essa realidade interfere no desenvolvimento moral, uma vez que, na ausência do contato físico, as pessoas não medem, não pesam muito o que comentam e que palavras utilizam. Um exemplo disso ocorre nos sites de relacionamento, em que, a falta do contato, do corpo, do olhar, encorajam atitudes de desrespeito e agressões, através de comentários discriminatórios.

A decadência do cuidado e o abandono são características da civilização contemporânea, que afeta a todos e todas, principalmente aqueles e aquelas que por um algum motivo não participam do processo produtivo ou que fazem parte de categorias marginalizadas, no caso, as crianças, os aposentados, as aposentadas, os desempregados, as desempregadas, os e as pobres. A própria natureza é diretamente afetada, em que dela retiram recursos sem controle e preocupação com a sustentabilidade.⁴⁰

³⁷ DELORS, 2010, p. 6-7.

³⁸ BITTAR, 2004, p. 42.

³⁹ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Ed. 2. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11.

⁴⁰ BOFF, 1999, p. 18-20.

Alguns documentos oficiais indicam os números da violência. “De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras”⁴¹, de acordo com o Atlas da violência de 2017. Segundo Cerqueira e Coelho, as causas não são apenas de origem socioeconômicas. O fato de ser negro ou negra aumenta a probabilidade de ser vítima de homicídio.⁴² O Grupo Gay da Bahia indica o crescente número de mortes de LGBT, totalizando 387 assassinatos em 2017, por motivo de homotransfobia.⁴³ O Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa (RIVIR)⁴⁴ traz um levantamento das diferentes formas de agressão e discriminação causados por pessoas com intolerância diante da opção religiosa alheia.

Esses documentos exemplificam a ineficácia da sociedade para lidar com crimes relacionados à violência motivada pelo preconceito em relação à cor da pele, à opção religiosa, à etnia, ao gênero. São registros que retratam alguns exemplos do desrespeito com as diferenças e de atentado aos direitos humanos. São resultantes da desvalorização, da exclusão do outro.

Segundo Candau e Moreira:

[...] estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre ‘nós’ e ‘os outros’ é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’, por diferentes características identitárias e comportamentos.⁴⁵ (grifos dos autores)

No cotidiano, o ser humano está imerso em ideologias que regem as práticas e as ações. Geralmente, não acontece uma reflexão sobre as decisões e condutas diante dos acontecimentos. A ausência desta reflexão provoca uma

⁴¹ ATLAS DA VIOLÊNCIA. Rio de Janeiro, IPEA, FBSP, junho de 2017. p. 30. Disponível em: <https://issuu.com/baixadordepdf/docs/atlas_da_violencia_2017>. Acesso em: 27 jul. 2018.

⁴² CERQUEIRA e COELHO, 2017 *apud* **ATLAS DA VIOLÊNCIA**, 2017, p. 30.

⁴³ GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT no Brasil: Relatório 2017**. p. 01. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

⁴⁴ MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL, DA JUVENTUDE E DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2014): resultados preliminares**. Organização: Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. SDH/PR, 2016. Disponível em: <www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2011/02/Relatório-sobre-Intolerância-e-Violência-Religiosa-no-Brasil-2011—2015-Resultados-Preliminare.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

⁴⁵ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Coleção educação para todos. Brasília: MEC/UNESCO, maio de 2007. p. 37-60. p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 maio 2018.

naturalização das deliberações e dos comportamentos como se fossem regras e leis naturais. Neste aspecto que a escola deve intervir, revelando o caráter histórico e as ideologias que embasam as ações humanas.⁴⁶

Esta realidade, marcada pela ausência do cuidado, gera incômodo e está movendo várias pessoas e grupos na busca de dar outro sentido à vida. Segundo Leonardo Boff, surge neste cenário, práticas de uso sustentável dos recursos naturais, a preocupação com a vida animal, a busca por uma vida com mais qualidade e o sentimento e ações voltadas ao amparo de pessoas excluídas por motivos econômicos ou por motivos de discriminação.⁴⁷ No campo educacional não é diferente.

Para Libâneo, é de responsabilidade das instituições escolares, além da formação de habilidades necessárias para o desenvolvimento individual e a qualificação profissional, uma formação ética e para a cidadania. Ou seja, um ensino que atenda às demandas econômicas e tecnológicas da contemporaneidade, mas que também capacite as pessoas para a inserção na coletividade e transformação do contexto social.⁴⁸

A atual conjuntura requer a prática de “reflexões éticas”⁴⁹ sobre situações que desrespeitam a vida, as diferenças pessoais, sociais, religiosas e culturais, com vistas a mudar conceitos e posturas violentas, preconceituosas e intolerantes.

A ética é um posicionamento resultante de uma reflexão diante dos desafios e das adversidades do cotidiano. É desenvolvida na prática e refere-se às decisões, aos julgamentos e não a um sistema de regras impostos. Assim, o caminho para uma maturidade ética está ancorado na vivência, na experiência; o que possibilita um repensar, uma avaliação das atitudes.⁵⁰

A ética defendida neste trabalho não é uma ética representada por “[...] sujeição a um dever, a uma norma, a um imperativo, mas como uma relação com a alteridade, como uma relação que nos impulsiona à atenção, ao cuidado, à

⁴⁶ SUNG, 2006, p. 65.

⁴⁷ BOFF, 1999, p. 25-26.

⁴⁸ LIBÂNEO, José Carlos *et al*, 2007. p. 114-121.

⁴⁹ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais que traz apresentação do tema ética e em Bittar, é utilizado o termo reflexão ética. Eu utilizo reflexões éticas embasada nestes referenciais teóricos.

⁵⁰ BITTAR, 2004, p. 4-5.

hospitalidade e ao acolhimento responsivo de outrem”.⁵¹ Uma ética carregada de ternura, que recupere os verdadeiros valores dos seres e elementos deste planeta, que são o dom da existência e a superioridade da vida. O ser humano precisa superar a visão utilitária que tem dos seus semelhantes e da natureza. Esta perspectiva, na qual as pessoas são úteis enquanto podem produzir e a natureza é apenas fonte de retirada de recursos, que atendam às necessidades humanas; precisa ser combatida.⁵²

Perrenoud afirma que os valores são embasados por sentimentos, crenças, sentidos de vida, e, por isso, justificá-los somente pela razão, não contempla o desenvolvimento dos mesmos. Embasando-se em Perrenoud, para que os alunos e as alunas aprendam o respeito à diversidade, as instituições escolares precisam ser locais em que possam praticá-lo. Assim, precisam conhecer histórias de pessoas que são exemplos, que praticam e defendem o respeito, a tolerância, a solidariedade. Precisam, também, acessar diferentes narrativas em que estes valores estão presentes.⁵³

Seguindo esta linha de pensamento, Scheffler e Popper defendem que não se aprende princípios e valores apenas pela escuta da defesa dos mesmos ou a partir de discursos vazios, pois carecem do exemplo e da prática. Os princípios precisam ser nutridos no ambiente escolar, pelos educadores e pelas educadoras, confirmados nas situações e encaminhamentos do ambiente escolar em geral.⁵⁴ Neste sentido, os verdadeiros referenciais de aprendizagem ética são o tratamento e os exemplos dados aos e às estudantes.

A escola pode colaborar na prevenção da discriminação a partir de uma abordagem ética da diversidade. Segundo Gomes, retratar a diversidade através de uma abordagem ética significa refletir sobre as relações entre as pessoas de todos

⁵¹ ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 17: nov./2011-abr./2012, p. 59-77. p. 62. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/6467/5229>>. Acesso em: 20 set. 2017.

⁵² BOFF, 1999, p. 96-98.

⁵³ PERRENOUD, 2005 *apud* SUNG, 2006, p. 150.

⁵⁴ SCHEFFLER, 1978; POPPER, 1982 *apud* CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-Posições**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 157-168, mar. 2016. ISSN 1982-6248. p.165-166. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944/11400>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

os segmentos escolares e os valores que alicerçam essa convivência.⁵⁵ Torna-se necessário a consciência de que é preciso abolir atitudes de discriminação do próprio corpo docente, dos e das demais profissionais diante de pessoas da comunidade escolar. Estabelecer um clima amistoso, de diálogo e de confiança é fundamental para uma maior aproximação e participação da comunidade, principalmente em relação às famílias das crianças.

Uma maior participação das famílias traz vantagens e legitimidade no desenvolvimento de projetos escolares, potencializa a abrangência de pessoas envolvidas e permite conhecer a comunidade. Tratando-se de formação ética, é imprescindível conhecer os valores que permeiam a comunidade na qual as instituições estão inseridas.

A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiência, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.⁵⁶

É preciso a compreensão de que a diversidade é um conceito abrangente. Diz respeito ao fato do ser humano ser diferente em relação às características biológicas, sociais, étnicas, culturais, etc. E, por isso, a diferença não pode ser usada para hierarquizar e excluir.⁵⁷

Dayrell traz sua colaboração quando diz que é necessário vislumbrar os alunos e as alunas em suas diferenças, pois possuem: “[...] uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”.⁵⁸

Os PCNs orientam que os alunos e as alunas precisam constatar a partir de uma abordagem de valorização, a contribuição dos diferentes povos na construção da identidade do país e a diversidade como um “patrimônio etnocultural” do povo

⁵⁵ GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação a Distância. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-41. p. 33. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

⁵⁶ DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Pressupostos Teóricos. Brasília, (sem data). p. 40.

⁵⁷ GOMES, 2007, p. 22.

⁵⁸ DAYRELL, 1996, p. 05.

brasileiro.⁵⁹ A Lei 11.645/2008 em seu artigo 26-A, determinada o resgate da contribuição dos povos indígenas e povos advindos da África, ressaltando a contribuição deles na economia, na política e na sociedade brasileira.⁶⁰

Essas orientações representam uma significativa mudança na forma de abordar a pluralidade e visam à superação do preconceito a partir da compreensão de diversidade como parte da própria constituição do país. É mister registrar que, orientar a dinâmica escolar, a partir da valorização, impulsiona os professores e as professoras na busca de informações sobre as características destes povos, bem como a influência dos mesmos no vocabulário, na culinária, na literatura, nas tecnologias, nas religiões e outros aspectos que estão presentes na cultura do povo brasileiro.⁶¹ Um trabalho pedagógico, nesses moldes, possibilita o rompimento de práticas, cujos os povos são apresentados de forma tipificada e padronizada. Tais práticas desconsideram as peculiaridades das diferentes expressões culturais e etnias destes povos.

Outra questão é que a diversidade religiosa, motivo de muitos conflitos na atualidade e de crimes de intolerância, nem sempre é abordada nas escolas. Talvez pela confusão em relação ao conceito de ensino laico ou devido à insegurança na forma de tratá-la. Neste sentido é importante citar Sung, que diz:

Respeitar as culturas diferentes, os mitos dos outros, é uma condição necessária para uma convivência pacífica nos dias de hoje [...] Conhecer a tradição cultural, espiritual e religiosa de outros grupos é importante não somente para aprender a viver juntos, mas também para a realização do ser humano como humano.⁶²

Os PCNs seguem sugerindo que as crianças precisam também conhecer a pluralidade de sua própria comunidade e do ambiente escolar.⁶³ E ainda, “O estudo das diferentes expressões culturais oferece a oportunidade de apreciá-las e de

⁵⁹ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade cultural e orientação sexual. Temas transversais. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997. p. 59.

⁶⁰ BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.> Acesso em: 20 dez. 2019.

⁶¹ Esta constatação deu-se a partir da observação no meu contexto profissional.

⁶² SUNG, 2006, p. 58.

⁶³ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade cultural e orientação sexual, 1997. p. 92.

respeitá-las”.⁶⁴ Desta forma, práticas escolares que exploram as diferentes culturas, locais e nacionais, com suas manifestações, brincadeiras, jogos, danças regionais, manifestações religiosas, ajudam as crianças a construir o conceito de diversidade. O trabalho com temas de valorização dos diferentes modos de viver, também, contribui neste processo.

Retratar a diversidade, através de uma abordagem ética, significa também, dar condições para que os alunos e as alunas compreendam que qualquer forma de discriminação deve ser evitada. Segundo Gomes, a discriminação das diferenças é construída socialmente, através de processos de opressão e exclusão.⁶⁵ A autora afirma que a função da escola é “[...] construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade”.⁶⁶ Uma abordagem escolar pautada nessa perspectiva, desde os anos iniciais de escolarização, semeia a compreensão de que o preconceito, a intolerância étnica, social e religiosa são gestados historicamente na sociedade e que são práticas que precisam ser enfrentadas e suprimidas.

Uma educação voltada para o desenvolvimento de atitudes de respeito e aceitação do outro como ele é, deve pautar-se num:

[...] processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida.⁶⁷

Não é possível vislumbrar uma educação ética a partir de práticas escolares em que as crianças somente têm que memorizar, recitar regras e responder a questionários sobre os valores trabalhados. Essa forma de trabalho não gera mudança de atitude. Isto porque, “[...] ética é a resposta à interpelação que o Outro nos dirige [...] que sempre se dá em uma situação concreta, é uma resposta que nunca podemos estabelecer por antecipação e que não pode ser programada

⁶⁴ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais e Ética. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997. p. 124.

⁶⁵ GOMES, 2007, p. 41.

⁶⁶ GOMES, 2007, p. 25.

⁶⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 abril 2018. p. 338.

(destaque dos autores)".⁶⁸ Precisa-se estar em situações de convivência efetiva com outras pessoas e com outras crianças, para aprender a conduzir as situações que surgem.

Apenas exposições de máximas morais não contemplam o ensino de valores e atitudes, conforme Carvalho, porque eles são construídos, fortalecidos nos processos cotidianos. Uma prática escolar em que as ações são contraditórias ao que é proclamado não convence e não colabora. As atitudes dos profissionais de instituições de formação devem ter concordância com o que é anunciado pelos mesmos.⁶⁹ A incoerência entre as atitudes e o discurso, pode gerar resultados diferentes do esperado, como a revolta e a incredulidade a respeito dos valores e princípios anunciados.

“São as assimetrias entre o que acreditamos e sentimos e o que acreditam ou sentem os outros o que faz possível localizar onde nós estamos agora no mundo, o que se sente estando ali e para onde queremos ou não ir”⁷⁰, afirma Geertz. Consonante com este pensamento, Sung afirma que a perspectiva do outro é uma referência para uma pessoa posicionar-se e avaliar a própria forma de interpretar o mundo. O outro traz visões e concepções diferentes, que servem de parâmetro para que as pessoas possam conhecer melhor o seu próprio “mundo simbólico”.⁷¹ Por isso, estar em situações de convivência é primordial para a formação da criança.

Segundo Pérez Gómez, cabe à escola fazer com que os alunos e as alunas, a partir do acesso ao conhecimento, compreendam que suas atitudes e formas de pensar, possam ser concepções preconceituosas, baseadas no senso comum, condicionados por instituições e mecanismos presentes na sociedade, interessadas na manutenção da ordem social. Esta tarefa requer a vivência, a experiência de situações e de relações sociais no ambiente escolar que proporcionem questionamentos, reelaborações, de forma dinâmica e ativa, e não por meio de transmissão de informações.⁷²

⁶⁸ ALVES; GHIGGI, 2011/2012, p. 61.

⁶⁹ CARVALHO, 2016, p. 166-167.

⁷⁰ GEERTZ, 1996 *apud* MARTÍNEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. p. 120-154 In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 127.

⁷¹ SUNG, 2006, p. 58.

⁷² GÓMEZ, Pérez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. 13-26. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez.

Percebe-se que uma educação voltada para uma ética de respeito à diversidade, requer uma prática pautada no diálogo, no cuidado, na valorização dos saberes da criança. Requer também uma prática que invista no entendimento das motivações que produzem as discriminações, a partir do acesso ao conhecimento.

2.3 Formação ética numa perspectiva dialógica e interdisciplinar

O conhecimento é fundamental para a superação da agressividade e da hostilidade entre as pessoas por motivo de preconceito. Neste sentido, Bittar afirma que a educação é “implemento” de formação ética das pessoas, pois muitos erros são cometidos devido à ausência de criticidade e falta de conhecimento.⁷³

Assim, faz-se necessário uma educação que coloque em debate as relações de dominação existentes na sociedade, que alimentam as desigualdades através de um trabalho de reflexão, pautado nas diversas áreas de conhecimento. Além disso, é mister incluir produções de instituições e movimentos que buscam uma sociedade mais justa e envolvidos com a luta contra situações de discriminação, opressão.⁷⁴ Uma educação, que permita a percepção das atitudes humanas que devem ser evitadas, as quais prejudicaram a vida no planeta. Isso reforça a compreensão da necessidade de perpetuar aquelas que trouxeram benefícios para as pessoas.

Paulo Freire diz que uma “[...] educação ‘bancária’ em que ‘o saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”⁷⁵, não colabora com a formação de pessoas conscientes do seu papel social, capazes de gerar transformação em seu meio. Geralmente, quando se enxerga as crianças, apenas como seres receptores de conteúdos, são adotadas práticas autoritárias e ausentes de diálogo. Estas desenvolvem e reforçam a passividade ao impedir a expressão, o questionamento.⁷⁶ Deixa-se de considerar o que as crianças pensam, o que tem a dizer, as experiências vividas. Tudo esboçado e calculado para cumprir-se o planejamento dentro do tempo previsto. Essa educação enfraquece a iniciativa e a

Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-26.

⁷³ BITTAR, 2004, p. 78.

⁷⁴ GOMES, 2007, p. 25.

⁷⁵ FREIRE, 1987, p. 58.

⁷⁶ FREIRE, 1987, p. 57-61.

capacidade que elas têm de posicionar-se, de analisar, de refletir e de encontrar soluções.

Uma educação que invista na formação ética necessita do diálogo autêntico. Segundo Hermann, no diálogo autêntico as pessoas manifestam seus pensamentos, trazem à tona suas convicções em relação aos assuntos abordados. É um momento intenso, em que podem estar receptivas para a experiência com o outro para reformulações.⁷⁷ O ensino pautado no diálogo é fundamental para a formação humana, porque possibilita um espaço interativo que permite a vivência de experiências diferentes, em que as pessoas realizam reflexões acerca dos próprios conceitos e interpretações. É um momento muito rico, porque remexe nas certezas, possibilita a dúvida e o conflito interno. Estes sentimentos representam possibilidades de mudança, de transformação pessoal.⁷⁸

Faz parte da cultura escolar uma prática em que o silêncio é valorizado e a comunicação é controlada.⁷⁹ Esta realidade dificulta o rompimento com a resistência ao ensino dialógico. Uma educação dialógica, conforme Freire, não significa abolir as aulas expositivas em que o professor ou a professora discorrem sobre algum tema. A questão é repensar como é a condução destes momentos. Ela é rude e autoritária? Ou flexível e democrática?⁸⁰ O estudo dos conteúdos, os registros escritos de sistematização e/ou a realização de atividades que exijam uma maior introversão dos alunos e das alunas são necessários para a compreensão da realidade. Também não deve ser pautado no improviso, é necessário planejamento, compromisso para não se tornarem conversas dispersas. É necessário articular as temáticas dos componentes curriculares com as ideias das crianças. O exercício do diálogo no ambiente escolar desenvolve a capacidade de argumentação e questionamento, tão fundamentais para superar a indiferença que contribui para a manutenção da violência.

A formação ética deve ter como intento o combate à violência. De acordo com Guimarães:

⁷⁷ HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre). p. 93.

⁷⁸ HERMANN, 2002, p. 90-92.

⁷⁹ PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Tradução. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65

⁸⁰ FREIRE, 1999, p. 96.

[...] violência e paz são entidades culturais, são, portanto, construídas, ensinadas, aprendidas [...] têm também algo a ver com educação e pedagogia. [...] Não vivemos apenas em uma sociedade violenta, mas, sobretudo, em uma cultura violenta, produzida e, ao mesmo tempo, difundida por numerosas instâncias da sociedade: meios de comunicação, escola, família, instituições religiosas, partidos políticos, clubes, sindicatos, etc.⁸¹

Então, compreende-se que por serem construções históricas e culturais, o desrespeito à diversidade, que gera práticas de discriminação e de indiferença, pode ser cessado a partir de uma educação adequada.⁸²

Segundo Freire, as pessoas não são seres determinados, o meio pode condicioná-las, mas não as determinam. A História comprova que o ser humano possui capacidade para vencer as dificuldades que o contexto lhe apresenta.⁸³ Então, não é possível afirmar, que pessoas habitantes ou frequentadoras de ambientes hostis, marcados pela violência, estarão destinadas a serem violentas. Um processo educativo, que proporcione essa reflexão, colabora na compreensão da necessidade de vencer os condicionamentos promotores das injustiças, como as desigualdades e o desrespeito. Assim, as pessoas podem alcançar posturas de compreensão em detrimento da violência.

Colling traz para a discussão a contribuição de Foucault:

[...] Foucault se ocupa da função do discurso como formador da subjetividade. Essa função consistiria em ligar o sujeito à verdade. Ele explica que 'a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem'. [...] o discurso é produzido em razão das relações de poder.⁸⁴

Percebe-se, a partir de Foucault, que os discursos podem ser fatores de afirmação e manutenção das injustiças. Corre-se, assim, o risco de naturalizar as mazelas da humanidade e passar a aceitá-las em nome das convenções que permeiam a sociedade. Desta forma a discriminação e a violência, tornam-se naturais e as pessoas deixam de lutar pelo fim e interrupção das mesmas.

Colling ressalta a importância de desconstruir discursos considerados como verdades a partir da "historicização". Trata-se de um processo de apresentar a

⁸¹ GUIMARÃES, 2004, p. 11.

⁸² GUIMARÃES, 2004, p. 9-11

⁸³ FREIRE, 1999, p. 20-21.

⁸⁴ COLLING, Ana Maria. Direitos humanos para que humanos? p.88-97. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 92-93.

origem destes discursos, ressaltando-os como produções humanas amparadas e construídas nas relações de poder. Desta forma, poderá constatar-se, que os argumentos que geram o preconceito, a discriminação, os estereótipos não possuem razões naturais.⁸⁵ Nisso, enquadram-se os conceitos tendenciosos que se encontram velados, nas entrelinhas dos conteúdos e das histórias contadas e escritas nos recursos de divulgação disponíveis para a manutenção da ordem social e daqueles que detém o poder.

Os educadores e as educadoras precisam conhecer melhor os alunos e as alunas, compreender suas visões de mundo, as manifestações culturais que permeiam o ambiente em que vivem. Segundo Streck, esta relação dialógica implica na valorização dos saberes e das práticas culturais dos e das estudantes e no uso dessas informações como diagnóstico para iniciar e orientar o processo de ensino aprendizagem. Assim, servirão para orientar o planejamento e as abordagens escolares.⁸⁶ Para os alunos e alunas possibilitam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Sentir-se parte do ambiente escolar é fundamental para garantir a interação, a participação, a alegria e o desejo de estar nele.

É fato que a falta de relação do que é ensinado nas escolas com o seu uso social na vida social, desmotiva os e as estudantes. Eles e elas não conseguem compreender qual o objetivo de estudar os conteúdos escolares. Aprender na escola passa a não ter significado, nem relevância.⁸⁷

Em outras palavras, o conteúdo escolar precisa ter um vínculo direto com o dia-a-dia, tem que ajudar a resolver problemas concretos (exemplo: ir para o supermercado praticar matemática), i.e., tem que ser útil e tem que abarcar o ser humano como um todo.⁸⁸

Morin ressalta que a hiperespecialização e o retalhamento das disciplinas⁸⁹ impossibilita apreender a complexidade da realidade. Ressalta os perigos de uma educação que isola os objetos de seu ambiente e que fragmenta os saberes ao invés de mostrar suas correlações. Isso faz com que as crianças e a juventude

⁸⁵ COLLING, 2011, p. 93-96.

⁸⁶ STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. p. 62.

⁸⁷ IZQUIERDO, 2004, *apud* SUNG, 2006, p. 44

⁸⁸ REBLIN, Iuri Andréas. Rubem Alves e a interdisciplinaridade: problematizações e perspectivas a partir de uma leitura de "Por uma educação romântica". **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1179-1201, dez. 2012. p. 1189.

⁸⁹ Atualmente, usa-se o termo componente curricular ao invés de disciplina. Utilizo o termo disciplina para manter a citação do texto de Morin.

aprendam a ver os acontecimentos de uma forma fracionada, impedindo a compreensão global dos problemas sociais e dificultando o alcance de soluções.⁹⁰

A fragmentação do conhecimento em componentes curriculares, com seus respectivos conteúdos trouxe como consequência “[...] a ênfase sobre informações isoladas que passam a valer por elas mesmas e não por sua capacidade de ajudar o homem a compreender o mundo, sua realidade e a posicionar-se diante de seus problemas vitais e sociais [...]”.⁹¹

Morin alerta também que:

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos.⁹²

A compreensão global da realidade favorece a percepção de que os problemas sociais, a violência e seus desdobramentos, são abrangentes. Exige o envolvimento de todas as pessoas, todas as instituições sociais. Não é tarefa apenas de alguns profissionais ou de algumas instituições. Todo cidadão e toda cidadã são responsáveis pela vida em todas as suas manifestações e pelo planeta como um todo. Como esperar que os educandos e educandas entendam efetivamente as tramas, as causas dos problemas do cotidiano se os saberes, geralmente, lhes são apresentados desagregados e sem relação com a conjuntura social, onde tudo está interligado?

A interdisciplinaridade possibilita uma compreensão mais completa e fidedigna da realidade, por permitir uma visão abrangente e plena. Conforme Gadotti, “a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas”.⁹³

A superação da fragmentação do conhecimento, de acordo com Lück, promove uma formação mais completa do ser humano e colabora na melhoria de

⁹⁰ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 13-16.

⁹¹ LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39.

⁹² MORIN, 2003, p. 18.

⁹³ GADOTTI, 2000a, *apud* CONCEIÇÃO, Valdenilda Lopes França da. A interdisciplinaridade: uma proposta de humanização do processo de apreender do indivíduo: por uma educabilidade do ser: o desafio do currículo globalizante. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. **Tese de Mestrado Profissional**, 75. p. 38.

vida das pessoas. Esta constatação se deve, porque favorece uma formação em que pessoas alcançam uma compreensão mais efetiva de si mesmas e da conjuntura mundial, auxiliando-as no enfrentamento dos problemas que lhes afligem no contexto em que vivem.⁹⁴

A modernidade científico-técnica trouxe consigo o realismo materialista em que “[...] as realidades existem como objetos independentes do sujeito que as observam [...] reduz o âmbito da realidade, ao não incluir nela o fenômeno da subjetividade, da consciência, da vida e da espiritualidade”.⁹⁵ Desta forma, subentende-se que a realidade já está definida, não há o que fazer, criando a inércia e o conformismo. Nega-se que a realidade é construída a partir dos propósitos e anseios humanos. Enfraquece, assim, o sentimento de pertencimento ao mundo e o comprometimento na construção dele.

Segundo Conceição:

[...] a interdisciplinaridade é um movimento que se apresenta como uma ideia força para quebrar velhos paradigmas pedagógicos e encontrar o fio condutor na busca de sua interioridade no re-encontro entre o pensar e o existir, o aprender e o agir.⁹⁶

Os discursos em defesa da interdisciplinaridade vieram no sentido de resgatar a humanidade no processo educacional, a “inteireza” da pessoa que aprende. Para isso é necessário que a escola não estimule apenas cognitivamente as crianças, que não privilegie alguns componentes curriculares. Todos os saberes devem ser vistos como meios para o enfrentamento e resolução dos problemas comunitários, inclusive aqueles que desenvolvem a dimensão espiritual, que geralmente não é trabalhada nas instituições escolares, devido à compreensão equivocada de espiritualidade. Nas palavras de Chaves: “[...] a espiritualidade se inscreve no plano das motivações mais profundas pelas quais o ser humano vive e orienta a sua vida”.⁹⁷

É preciso superar a visão reducionista do ser humano, de acordo com Lopes, uma vez que inspira práticas que estimulam uma única dimensão da criança

⁹⁴ LÜCK, 2001, p. 71.

⁹⁵ BOFF, 1999, p. 23.

⁹⁶ CONCEIÇÃO, 2010, p. 11.

⁹⁷ CHAVES, Adilson Castro et al. Educação e espiritualidade como experiências fundamentais para humanização em Paulo Freire. **Ciência em Movimento**, v. 18, n. 37, p. 37-46. p. 43. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/458/367>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

e desvaloriza ou até descarta o desenvolvimento de outras. Estas práticas conseqüentemente geram desequilíbrio na constituição global humana, pois não vislumbram a criança em todos os seus aspectos. A autora defende que é preciso estimular de forma equilibrada as dimensões corporal, afetiva e cognitiva.⁹⁸ Por isso é adequada uma prática escolar interdisciplinar e diversificada que alcance o sujeito de forma plena. “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”⁹⁹, segundo Morin.

Para Reblin, é Rubem Alves um grande defensor da interdisciplinaridade, quando sugere que a educação seja norteadada pelo eixo ver-pensar-inventar. Este eixo significa “[...] a superação da simples transmissão de informações (reprodução) e da memorização de conteúdo, implica a capacidade de dialogar com diferentes, a atividade de criar e de transformar a realidade”.¹⁰⁰ Colocar este eixo dentro do planejamento escolar e especificamente dentro do planejamento das aulas para as crianças significa um grande salto qualitativo da aprendizagem, no sentido de ensinar as crianças a analisar, a serem sujeitos de transformação e não meros copistas e proclamadores de frases e conceitos prontos.

Criar condições, desde a infância, em que as pessoas dialoguem com diferentes saberes, dando-lhes a oportunidade de criar e de sugerir soluções para a resolução de tensões do cotidiano escolar, potencializa a formação de sujeitos protagonistas capazes de participar do processo de modificação do mundo.

Uma formação escolar pautada no respeito à diversidade, deve estar incluída num projeto de educação interdisciplinar e dialógico. Não é suficiente desenvolver e incluir a formação ética apenas como um conteúdo, desassociado dos acontecimentos que ocorrem no espaço escolar, a nível de contexto local e mundial. Conforme apresentado anteriormente, ética não é um código, mas a forma que a pessoa reage diante do outro e dos desafios que encontra no decorrer dos dias. Por isso, a sua abordagem deve ser constante e com a colaboração de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, inclusive os familiares das crianças.

⁹⁸ LOPES, Maria da Gloria. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 19-21.

⁹⁹ MORIN, 2000, p. 15.

¹⁰⁰ REBLIN, 2012, p. 1197-1198.

3 ÉTICA E INFÂNCIA

A construção da concepção de infância e de criança contou com a colaboração de teorias psicológicas, educacionais, históricas, sociológicas e antropológicas. Tais concepções influenciam no tratamento que as crianças recebem no ambiente escolar. Embora existam teorias atuais, que refutam abordagens mais remotas, as últimas ainda inspiram profissionais e pessoas que convivem com crianças.¹⁰¹

Grande parte das crianças estão inseridas numa “rede complexa”¹⁰² de relações no seu meio social e, ao chegarem na escola, geralmente, este aspecto é desconsiderado. Elas trazem suas histórias de vida, gostam de falar de suas experiências, de seus desejos e expectativas. Estes elementos são carregados de riqueza e podem ser recursos agregados ao processo educativo para tornar a aprendizagem mais significativa.

O conhecimento de como elas aprendem, como se desenvolvem e a relevância da ludicidade nesta etapa da vida, é essencial para o planejamento da prática escolar de forma a respeitá-las nas suas capacidades e potencialidades.

Um processo educativo que contribua na formação de pessoas com uma postura ética, de respeito à diversidade e de cuidado com a vida, deve começar na infância. Não deve ser postergado, devido ao equívoco de se pensar que a criança não tem capacidades para lidar com questões emergentes da sociedade que precisam ser transformadas ou erradicadas. Segundo Cohn, “[...] a criança não sabe menos [que o adulto] apenas sabe outra coisa”.¹⁰³

¹⁰¹ AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; GOMES, Lisandra Ogg. Concepção de criança, infância e educação. p. 9-22. In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a criança no ciclo de alfabetização: caderno 02**. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 09-21.

¹⁰² Termo utilizado por Alan Prout para definir que por detrás de cada pessoa há todo um aparato de pessoas e coisas. Para ele cada ator social pode ser definido como rede. In: PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, Dec. 2010. p. 741-748. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

¹⁰³ COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. p. 33.

3.1 Concepções acerca da criança

Um sentimento de infância, a partir de uma perspectiva de atenção e zelo para com as crianças, típico da atualidade, nem sempre existiu nas sociedades. Ariès sugere que este sentimento era influenciado pela incerteza da sobrevivência delas, pois a mortalidade infantil era alta, dificultando o desenvolvimento do apego.¹⁰⁴

Foi no século XVIII que a família passou a valorizar a célula familiar formada por pai, mãe, filhos, filhas e a intimidade doméstica. A família ficou focada em seus próprios problemas. Esse afastamento social proporcionou a aproximação entre seus membros e um amparo maior à criança em relação às suas necessidades, principalmente em relação à formação educacional e à saúde.¹⁰⁵

Segundo Gonzaléz:

A distinção de uma fase do desenvolvimento humano como infância, com a ideia de que é necessário um cuidado diferenciado, sendo esse período dedicado tanto a atividades lúdicas e brinquedos como à formação educacional, como o comparecimento regular a escolas, é um modelo recente, desenvolvido nos últimos séculos.¹⁰⁶

A forma de idealizar as crianças e definir sua participação social tem a ver com características do contexto e dependem de aspectos socioeconômicos e culturais. A concepção de infância nos moldes atuais, em que a criança precisa de todo um aparato adequado para atender suas necessidades, de maior proteção e cuidado, foi uma construção da sociedade urbano-industrial. Entretanto, não atingiu as crianças de todas as classes sociais e de todas as etnias, devido às situações de pobreza e de opressão. Isto acontece até os dias atuais, apesar do progresso industrial e tecnológico.¹⁰⁷

John Locke, no século XVIII, referiu-se à criança como “[...] uma folha de papel em branco, na qual serão inscritas informações, valores, sentimentos e

¹⁰⁴ ARIÉS, 2006, p. 50-57.

¹⁰⁵ ARIÉS, 2006, p. 265-270.

¹⁰⁶ GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. A evolução das concepções de infância e de seus direitos. p. 26-45. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 27.

¹⁰⁷ KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. p. 13-23. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. p. 14-15.

atitudes”.¹⁰⁸ Posteriormente, Jean-Jacques Rousseau considerou as crianças como seres inocentes, que deveriam ser protegidos a partir de uma educação adequada que valorizasse a inocência e que as resguardassem e protegessem das más influências presentes na sociedade. Também considerou as crianças como seres possuidores de capacidade intelectual. Isso representou um avanço para a visão de criança naquela época.¹⁰⁹

Talcott Parsons, afirmou que a criança deveria ser preparada para adequar-se à sociedade, de modo a perpetuar a ordem social, através de um treinamento que resultasse na internalização das regras sociais.¹¹⁰

A concepção de que a criança poderia representar risco para o equilíbrio e a harmonia social, predominou no Brasil, nos séculos XIX e XX, principalmente, quando se tratava das crianças de famílias desprovidas economicamente. Por isso, a educação nas instituições priorizava ajustar a criança através de uma educação autoritária.¹¹¹ Percebe-se uma visão de criança que pode ser determinada pelo ambiente, que deve ser moldada e adaptada à sociedade através da educação.

As concepções sobre as crianças, até então, as caracterizam como passivas, como “folhas em branco”, ora frágeis, ora geradoras de desordem. Piaget e Vygotsky foram imprescindíveis para a não aceitação da forma como as crianças são conceituadas nestas concepções. As pesquisas realizadas por eles representaram uma mudança significativa em relação ao conhecimento, que, até então, tinha-se para definir o desenvolvimento infantil. Segundo Corsaro, eles comprovaram que as crianças são ativas em seu desenvolvimento e não indivíduos que recebem conhecimentos de forma passiva.¹¹²

“Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam, e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções [...] de seus mundos físicos e sociais”.¹¹³ Esta descoberta contrariou os

¹⁰⁸ MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. **Infância na pós-modernidade: a linguagem como portal do mundo**. Itaperuna: Damadá, 2002. p. 45

¹⁰⁹ AVANZINI; GOMES, 2015, p. 13

¹¹⁰ PARSONS, Talcott, 1955, *apud* CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 20-21

¹¹¹ AVANZINI; GOMES, 2015, p. 12.

¹¹² CORSARO, 2011, p. 25.

¹¹³ CORSARO, 2011, p. 23.

postulados sobre o desenvolvimento infantil que, até então, estabeleciam que a atividade intelectual iniciava somente a partir dos sete anos.¹¹⁴

Assim, ele estabeleceu estágios de desenvolvimento da inteligência, a saber: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas, operações formais, em que as idades para cada estágio podem variar de pessoa para pessoa, embora apresente uma delimitação aproximada das idades em cada estágio.¹¹⁵ É preciso ter o cuidado de não utilizá-los de forma inflexível ao se tratar do desenvolvimento infantil, para que não sejam vislumbrados como padrões ideais. Segue então, um breve resumo destes estágios:

Estágio sensório-motor: Este estágio, que via de regra ocorre de zero aos dois anos, é o período de construção das subestruturas através da ação pura (noção de objeto, de tempo, de espaço, de causalidade, etc.) [...] processa-se a diferenciação gradual entre o corpo e o mundo que o circunda; é a fase da descoberta (construção) do objeto como algo separado [...] o conhecimento acontece através da ação direta e concreta (não há ainda a capacidade de simbolização) [...]

Estágio pré-operacional ou inteligência simbólica: Este estágio corresponde aproximadamente à idade dos dois aos sete anos. Distingue-se pela emergência da função simbólica, ou seja, a capacidade de representar uma coisa por outra. [...] a linguagem possibilita certa distância da ação; valem mais as impressões e pressentimentos que a lógica (pensamento intuitivo); dificuldade em expressar a ordem dos eventos, fazer relações, lembrar e seguir regras [...] egocentrismo (incapacidade de tomar a perspectiva do outro [...] os freqüentes [sic] 'porquês' são uma maneira de descobrir o mundo através do novo instrumento adquirido, a linguagem).

Estágio das operações concretas: Entre os 7 e os 11 anos Piaget situa a fase das operações concretas. Operações são para ele ações interiorizadas (realizadas mentalmente) [...] Nesta primeira fase operacional, o pensamento ainda está ligado a fatos e objetos concretos [...] Não existe ainda a capacidade de trabalhar com hipóteses, enquanto construções teóricas. [...] a criança nesta fase tem [interesse] por fatos de sua história, da vida e do mundo que a cerca. [...]

Estágio das operações formais: Este estágio inicia-se na adolescência e representa aquisição do potencial para refletir abstratamente. Dentre as características encontramos as seguintes: capacidade de pensar sobre ideias, de ir além do mundo real e do presente [...] capacidade de compreender conceitos universais como justiça e amor [...] em termos de moralidade, pergunta pelas intenções de determinada ação, pela situação; tende a rejeitar, teoricamente, muitas convenções e valores da sociedade [...]¹¹⁶

¹¹⁴ BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 50.

¹¹⁵ BIAGGIO, 1981, p. 49-50.

¹¹⁶ STRECK, 2005, p. 114-116.

Piaget elaborou um conceito de equilíbrio, que se trata das “[...] atividades reais que a criança desempenha para lidar com os problemas do mundo externo”.¹¹⁷ Trata-se de um processo que possibilita que a criança avance nos estágios de desenvolvimento.¹¹⁸ A assimilação e a acomodação estão inclusas neste processo:

No primeiro caso [assimilação], o indivíduo incorpora a nova informação, tornando-a parte de seu conhecimento, ainda que isto não queira dizer, necessariamente, que a integre com a informação que já possui. Quanto à acomodação, considera-se que, mediante este processo, a pessoa transforma a informação que já tinha em função da nova.¹¹⁹

O estímulo ambiental é necessário nesse processo, pois a criança, que é instigada poderá ter um desenvolvimento da inteligência diferente da que não é.¹²⁰ Por isso, na escola ou em casa, instigá-las com histórias, com brinquedos, com brincadeiras, com atividades de movimento e que trabalhem a criança em sua totalidade, é fundamental para que possam avançar em suas capacidades e habilidades.

Outro fator a considerar é que, antes de iniciar a vida escolar, ela já vivenciou e experimentou, no seu cotidiano, os conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares, de uma forma particular, do seu jeito, diferente da forma como são sistematizados na escola.¹²¹ A criança traz sua história, saberes peculiares de sua realidade que devem ser levados em consideração pelo corpo docente no planejamento e nas demais etapas do trabalho pedagógico.

Conforme Prestes, Vygotsky ao abordar a construção do conhecimento, estabeleceu o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente¹²², que é definido como:

[...] aquilo que a criança consegue fazer em cooperação ou sob orientação, futuramente será capaz de fazer autonomamente e, assim, podemos identificar o campo das funções que estão na iminência de passar para o

¹¹⁷ CORSARO, 2011, p. 24.

¹¹⁸ CORSARO, 2011, p. 23.

¹¹⁹ MANSUR, 2002, p. 26.

¹²⁰ BIAGGIO, 1981, p. 50-51.

¹²¹ VIGOTSKY, L. S., **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al (Orgs.). Tradução de NETO, José Cipolla *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 94-95.

¹²² Zoia Prestes, no artigo: A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações, da página 298 a 300, aborda que algumas de obras de Vygotsky sofreram problemas de tradução. Ela afirma que o conceito de Zona Blijaichego Razvittia que foi traduzido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal, induz a compreensões equivocados do conceito. Segundo a autora, no português, o termo que mais se aproxima da ideia contida no conceito de Vygotsky é Zona de Desenvolvimento Iminente.

nível real. Em outras palavras, investigando o que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, estamos nos detendo no seu desenvolvimento de ontem; no entanto, investigando o que a criança é capaz de realizar em cooperação, estamos definindo o desenvolvimento de amanhã.¹²³

Então, ele recorre à Zona de Desenvolvimento Iminente para saber o desenvolvimento alcançado pela criança, porque considera a questão etária insuficiente para tal. Pois o desenvolvimento não é algo padronizado, não possui tempo previsto para acontecer, nem ritmo regular. Pode acontecer de forma diferente em cada criança, pois depende das atividades realizadas por elas.¹²⁴

Vygotsky estabeleceu que a aprendizagem gera desenvolvimento e, por isso, é importante que a escola ajude neste processo, porque “a aprendizagem não é espontânea”.¹²⁵ Segundo Shimazaki e Menegassi:

[...] as funções superiores (a linguagem, a escrita, o raciocínio lógico, a memória, a abstração, a atenção, o desenho e a percepção – VYGOTSKY, 2004) [...] não nascem naturalmente com as pessoas, mas são desenvolvidas em mediações sociais, como é o caso da escola e seus professores, mediadores em essência. As características individuais dependem da interação com o outro.¹²⁶

A abordagem de Vygotsky situa a criança como sujeito ativo na sociedade na qual “[...] reconstrói internamente as experiências externas, de forma ativa, interativa, mediada pelos processos sociais”.¹²⁷ Assim, estar em interação com as pessoas que possuem talentos e experiências diferentes proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Atividades escolares que promovam a interação de crianças em idades variadas e com os adultos e as adultas colaboram

¹²³ VYGOTSKY, 2004 *apud* PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, jul. 2013. ISSN 2238-2097. p. 302. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

¹²⁴ PRESTES, 2013, p. 300-302.

¹²⁵ VYGOTSKY, 1999 *apud* SHIMAZASKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. Infância e Educação inclusiva como direitos de todos. p. 56-66 In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a criança no ciclo de alfabetização: caderno 02**. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 56.

¹²⁶ SHIMAZASKI; MENEGASSI, 2015, p. 63.

¹²⁷ SILVA, Edilson Azevedo da. O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba. Presidente Prudente: [s.n], 2010. 121f. **Dissertação (mestrado)** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. p. 54. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90196/silva_ea_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2018.

na construção do conhecimento.¹²⁸ Algumas atividades são ideais para este intercâmbio, a saber: entrevistas, projetos interclasse entre turmas de idades diferentes, exposições temáticas, feiras culturais, feiras de ciências e tecnologias, chás literários, encontros de leitura, contações de histórias realizadas por familiares, entre outros.

Outro teórico que merece destaque é Henry Wallon, que negou a desvinculação entre as dimensões biológica e social nas teorias de desenvolvimento. Para ele, o biológico e o social são complementares e interligados na constituição do sujeito. Conforme o autor, o ser humano é “geneticamente social”, isto é, estar em interação com o outro é tão necessário para o desenvolvimento humano, que “[...] se inscreve no orgânico”.¹²⁹

Wallon traz uma visão global do ser humano quando afirma que os três campos, o motor, o afetivo e o cognitivo operam de forma interdependente e que juntos compõem a pessoa. Esta última é denominada por ele de quarto campo. Ressalta que a manifestação da afetividade é anterior ao da inteligência, o princípio, além de propulsora do desenvolvimento do sujeito.¹³⁰ Assim como ele, outros estudiosos enfatizam a relevância da afetividade no desenvolvimento humano, como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire.¹³¹

De acordo com Bastos:

Wallon concebe o desenvolvimento como um processo descontínuo, permeado por conflitos e rupturas, e ao mesmo tempo capaz de integrar três aspectos centrais como a afetividade, a inteligência e o ato-motor. Esses três campos funcionais integram-se e alternam-se ao longo da evolução, apresentando momentos preponderantes de uns sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a inteligência, a pessoa passa a se voltar mais para a edificação de seu eu, de sua personalidade [...] Já quando a função da inteligência é predominante, o movimento volta-se para o exterior, para a exploração dos objetos e do conhecimento [...] entre as funções sempre existe um conflito, na medida em que uma precisa ser reduzida para que a outra possa preponderar, ao mesmo tempo em que há uma verdadeira colaboração, pois uma enriquece a outra, ou seja, os

¹²⁸ VYGOTSKY *apud* VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEIA; Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 74.

¹²⁹ BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 20-21.

¹³⁰ MONTEIRO, Ana Marcia Luna Monteiro. Afetividade Sim! In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. A criança no ciclo de alfabetização: caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 97.

¹³¹ MONTEIRO, 2015, p. 95.

benefícios alcançados num determinado momento serão integrados na evolução da pessoa como um todo.¹³²

Esta visão abrangente de Wallon representa uma evolução teórica, pois foge da dicotomia das dimensões humanas, retrata o desenvolvimento como algo dinâmico e, ao mesmo tempo, mediado pelo conflito. Ao incluir a afetividade, estabelecem que o desenvolvimento seja influenciado pelas impressões, sensações, sentimentos vividos pelos sujeitos.

A Sociologia da Infância trouxe contribuições significativas para a melhor compreensão da criança. Ela retrata os aspectos como classe social, gênero, etnia, raça e religião como promotores de diversidade, que contribuem na singularidade das crianças, inviabilizando que as últimas sejam idealizadas ou encaixadas em modelos.¹³³ Entre os autores desta linha estão Willian Corsaro, Manuel Sarmento, Maria Luiza Belloni e Alan Prout.

Corsaro fala da reprodução interpretativa, em que as crianças, com os seus pares, isto é, na interação com outras crianças, interpretam através de um processo criativo os saberes e os referenciais do universo adulto e produzem a sua própria cultura, ao mesmo tempo colaborando com a propagação da cultura do mundo adulto.¹³⁴ Este conceito nega a concepção que as crianças são reprodutoras passivas da cultura do contexto em que vivem e as coloca como agentes de criação e de participação social.¹³⁵

Sarmento declara que:

[...] a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças exprimem a cultura social em que se inserem, fazendo-o de modo distinto das culturas adultas, em que 'veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo'.¹³⁶

Vivemos um período em que as crianças argumentam para defender seus interesses. Isto é perceptível durante as reuniões escolares, quando pais, mães e outros responsáveis falam sobre o relacionamento que tem com os filhos e as filhas,

¹³² BASTOS, 2003, p. 19-20.

¹³³ ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 21 out. 2017. p. 43.

¹³⁴ CORSARO, 2011, p. 53.

¹³⁵ CORSARO, 2011, p. 56.

¹³⁶ SARMENTO, 2004 *apud* GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. p. 97-118 In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 111.

em que ressaltam que eles e elas opinam, decidem, argumentam sobre assuntos familiares. O mesmo ocorre na escola, questionam as atividades, os horários, tentam negociar para terem mais momentos lúdicos.¹³⁷ Pires e Branco apontam pesquisas recentes de autores¹³⁸ que estudam a influência das crianças na vida de seus parentes.¹³⁹

Outro aspecto é que, nos dias atuais, devido ao acesso aos aparatos tecnológicos como celulares, *tablets*, aplicativos, as crianças têm acesso a muitas informações e a vários assuntos. Segundo Belloni, as mídias têm um papel relevante na socialização das crianças, pois todo esse aparato afeta e influencia neste processo.¹⁴⁰

As crianças, por transitarem em vários ambientes, sofrem influência da interação com os diferentes sujeitos de diferentes idades e contextos, de concepções e sentidos de vida difundidos nas diversas instituições que frequentam, das informações contidas nos recursos materiais e tecnológicos aos quais têm acesso. Tudo isso gera uma complexidade, pois os referenciais dessa diversidade de ambientes e pessoas podem ser discordantes. Essa socialização gera sujeitos plurais em que a diversidade é uma evidência.¹⁴¹

Larrosa faz uma abordagem sobre infância que possibilita uma reflexão sobre as tentativas de definir e conceituar as crianças de forma uniforme. Assim ele afirma que:

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, [...] Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a

¹³⁷ Essa constatação deu-se a partir da observação no meu contexto profissional.

¹³⁸ Alwin, 1988; Desalvo, Zurcher & Grotevant, 1986.

¹³⁹ PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, Dez. 2007. p. 318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

¹⁴⁰ BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan. 2007, ISSN 2175-795X. p. 61. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>>. Acesso em: 21 out. 2017.

¹⁴¹ PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141. p. 729-750, Dec. 2010. p. 741-748. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>>. Acesso em: 21 out. 2017.

segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. [...] A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos.¹⁴² (grifos do autor)

A partir de Larrosa infere-se que as teorias são orientações que possibilitam nortear as ações pedagógicas. Entretanto, não alcançam integralmente a complexidade, a diversidade do ser criança. Por esse motivo, os professores e as professoras precisam conhecer e identificar quais teorias embasam sua prática pedagógica, ter uma visão crítica das mesmas e não cometer o equívoco de usá-las para categorizar e padronizar. É no cotidiano escolar, nas interações e nas situações de aprendizagem que se conhece, pelo menos em parte, os alunos e as alunas.

Uma constatação deve ser valorizada e reconhecida. Os estudos mais recentes, que trazem uma visão de crianças ativas, reconhecidas como sujeitos sociais e produtoras de cultura, têm grande relevância e trazem subsídios para compreendê-las melhor.

A partir das abordagens realizadas sobre as crianças, citadas neste capítulo, percebe-se a necessidade de uma compreensão de que elas são únicas, cada uma com sua história de vida. Isto implica que não podemos perder de vista a subjetividade no contexto escolar. “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista”¹⁴³, de acordo com Clarice Cohn. Por isso, é fundamental garantir que elas manifestem seus desejos, suas expectativas, suas opiniões e fazê-las partícipes do processo de ensino aprendizagem.

3.2 Ludicidade: porque brincar é imprescindível

Falar de crianças remete a necessidade de compreendê-las como sujeitos integrais e não apenas como pessoas em desenvolvimento ou como “rascunhos” a serem melhorados. “Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamentos, necessidades e desejos”.¹⁴⁴ Dentre

¹⁴² LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 184.

¹⁴³ COHN, 2009, p. 08.

¹⁴⁴ CORSARO, 2011, p. 18.

estas necessidades da criança, encontra-se a ludicidade. Segundo Joseph Chilton Pearce, o brincar é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil.¹⁴⁵

Para uma melhor compreensão de ludicidade, torna-se importante fazer referência à concepção de Luckesi, que a conceitua como algo que não está relacionado apenas ao entretenimento, ela resulta “[...] de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem”.¹⁴⁶

Conforme o autor é importante não confundir atividades lúdicas com ludicidade, pois a última é algo subjetivo, é uma “experiência interna” e o que é lúdico para uma pessoa, pode não ser para outra.¹⁴⁷ É interessante que professores e professoras saibam quais atividades fazem os olhos de seus alunos e suas alunas reluzirem. Isto pode ser feito a partir do diálogo, de questionários, de entrevistas direcionadas às crianças, para que no seu planejamento possa acolher a todas.

Adriana Friedmann definiu atividade lúdica, da seguinte forma:

brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.¹⁴⁸

A partir da citação acima, percebe-se que as atividades lúdicas englobam então, a brincadeira, o jogo e o brinquedo. Vygotsky afirmou que o brinquedo é fonte de desenvolvimento infantil ao oportunizar o estabelecimento de uma Zona de Desenvolvimento Iminente em que a criança realiza atividades que desafiam suas habilidades. Isto é possível a partir de situações em que vivencie papéis e comportamentos diferentes dos comuns em sua vida diária.¹⁴⁹ É importante ressaltar que nem todo brinquedo contribui no desenvolvimento de uma criança. O que

¹⁴⁵ PEARCE, 2002 *apud* PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para formação de educadores. Salvador: [s.n.], 2005. 403 p. **Tese de Doutorado** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. p. 90. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp037512.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.

¹⁴⁶ LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. p. 18. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

¹⁴⁷ LUCKESI, 2014 p. 16-19.

¹⁴⁸ FRIEDMANN, 1992 *apud* BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. A criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares. In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. A criança no ciclo de alfabetização: caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 23.

¹⁴⁹ VYGOTSKY, 2007. p. 122.

caracteriza um brinquedo é a capacidade de proporcionar o desafio, de provocar o pensamento, a criação, a imaginação. Além disso, que permita a criança ser mais do que é e experimentar novas sensações.¹⁵⁰

Levin argumenta que a relação da criança com o brinquedo já foi um exercício de criatividade e de imaginação. Hoje o brinquedo é autossuficiente, cheio de recursos em que a criança vira mera expectadora dele. Outra questão são os jogos eletrônicos que fazem apologia à violência em que o sofrimento, a dor e outros sentimentos humanos são, segundo o autor, banalizados. Isso se torna mais nocivo quando se atenta para o uso descontrolado e exagerado destes jogos pelas crianças.¹⁵¹

Outro problema da atualidade, apontado por Mansur, é que vivemos uma época do “eu eletrônico”, marcada por uma sociabilidade virtual que nos dá uma sensação de segurança e proteção, mas que nos afasta do verdadeiro convívio, do contato. As crianças são diretamente afetadas por essa mudança de comportamento. As brincadeiras livres, interativas em ambientes como o quintal, a pracinha, o campinho de areia, as áreas verdes, a calçada, estão sendo substituídos por períodos diante da televisão, pelo uso de jogos eletrônicos e jogos da internet.¹⁵²

Pereira confirma a grandeza da ludicidade para o desenvolvimento humano quando diz:

Na atividade lúdica, o que importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.¹⁵³

As atividades lúdicas, por provocarem nas pessoas os sentimentos de alegria e prazer, possibilitam uma entrega completa. As pessoas ficam mais envolvidas, conseguem ultrapassar barreiras e relacionar com mais intensidade e

¹⁵⁰ ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004. p. 38-40.

¹⁵¹ LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 11-26.

¹⁵² MANSUR, 2002, p. 62-70.

¹⁵³ PEREIRA, 2005, p. 92.

profundidade com os outros e consigo mesmas.¹⁵⁴ Para Luckesi, os momentos lúdicos permitem experimentar simultaneamente “o sentir, o pensar, o agir”.¹⁵⁵

Quando se fala de ludicidade como atividade que contempla a criança como ser integral, deve-se considerar a questão da corporeidade.¹⁵⁶ Hugo Assman e Rubem Alves trazem para discussão a relevância do corpo no processo educativo. Conforme Assman, “[...] toda aprendizagem é um conjunto de processos corporais.”¹⁵⁷ Ressalta também que a aprendizagem prazerosa, com a “mixagem de todos os sentidos” estimula o processo de conhecimento.¹⁵⁸ Neste sentido, Rubem Alves afirma que “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto de desejo”¹⁵⁹, e ainda, “conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo”.¹⁶⁰

A experiência com a educação de crianças possibilita a percepção que elas aprendem abundantemente em situações de trocas de conhecimentos, nos momentos lúdicos, em que o corpo movimenta, quando contam suas experiências. Um professor ou uma professora devem sempre considerar se elas estão felizes nas atividades que realizam, se demonstram interesse. Estes sinais são indicadores para saber se a aprendizagem está sendo significativa. É fundamental ressaltar que “[...] sem as emoções e os sentimentos, a racionalidade pode ser obstruída. O corpo dá condições para que emoções e sentimentos existam”.¹⁶¹

Embora exista uma grande pressão para alcançar bons resultados na educação escolar, é preciso atentar para o que afirma Rubem Alves. Segundo o autor, é preciso refletir se uma educação, que visa ao alcance de objetivos educacionais e o cumprimento de metas, está atenta para as características e para as expectativas dos e das estudantes. Outra questão que merece reflexão é se qualidade educacional se resume à obtenção de resultados.¹⁶²

¹⁵⁴ PEREIRA, 2005, p. 94.

¹⁵⁵ LUCKESI, 2002 *apud* PEREIRA, 2005, p. 114.

¹⁵⁶ PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIN, Patrícia Vieira. **Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental.** Educação (UFSM), Santa Maria, p. 295-310, nov. 2015. ISSN 1984-6444. p. 296. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/241>>. Acesso em: 23 set. 2018.

¹⁵⁷ ASSMAN, 1998, p. 71.

¹⁵⁸ ASSMAN, 1998, p. 29-30.

¹⁵⁹ ALVES, 2004, p. 21.

¹⁶⁰ ALVES, 2004, p. 22.

¹⁶¹ PEREIRA, 2005, p. 23.

¹⁶² ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 31.

As brincadeiras tanto livres, quanto dirigidas, com uso de brinquedos ou não, permitem a convivência entre as crianças. Quando pautadas na colaboração permitem o estabelecimento de atitudes de companheirismo. Se pautadas na competição, permitem a vivência de situações de frustração. Outrossim, são momentos em que as crianças ficam mais descontraídas e revelam suas inclinações, seus modos de pensar, seus sentimentos a respeito das pessoas de sua convivência. São reações importantes que devem ser observadas pelo professor ou pela professora, pois os comportamentos nestas situações representam informações indispensáveis para o planejamento escolar.¹⁶³

Em relação à formação ética, estas informações são elementos ricos para futuras análises e reflexões entre as crianças, nas situações de diálogo em sala. Situações em que possam refletir sobre as atitudes adequadas e inadequadas; sobre a superação dos conflitos sem uso de violência.

Geralmente, em nome da disciplina e do controle dos alunos e das alunas, os momentos de convivência, nas situações de brincadeiras, são raros e até evitados, devido às situações de conflito que possam surgir. Esta opção não colabora com a formação das crianças, porque elas precisam interagir para aprender a lidar com as adversidades.

Borba questiona por que a cada ano escolar avançado pelas crianças, os espaços e os tempos destinados às brincadeiras são reduzidos?¹⁶⁴ Infelizmente, as atividades lúdicas não são vislumbradas por alguns profissionais da educação como momentos promotores de aprendizagem. As atividades de escrever no caderno, copiar do quadro, realizar atividades do livro e de folhas são vistas como mais satisfatórias.¹⁶⁵ Devido a estas concepções, geralmente, as crianças são submetidas a uma educação escolar árdua e desprovida de ludicidade.

“A criança precisa vivenciar idéias [sic] em nível simbólico para compreender o significado na vida real [...] a compreensão das experiências ficam [sic] mais claras

¹⁶³ BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. p. 41-42.

¹⁶⁴ BORBA, 2007, p. 33.

¹⁶⁵ BERNALELLI, 2015, p. 27.

quando as representam em seu faz-de-conta".¹⁶⁶ Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil esclarece que o faz de conta permite que:

Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.¹⁶⁷

De acordo com Vygotsky, as experiências vividas nas situações lúdicas servem de parâmetros para a vida real e funcionam como um preparo para a vida social.¹⁶⁸ As brincadeiras de faz-de-conta permitem à criança transpor sua realidade e seus conhecimentos, pois nelas:

[...] as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.¹⁶⁹

A partir desta citação, se infere que as brincadeiras são momentos de oportunidade de experimentar ser diferente, ser ela mesma ou ser o que deseja. Em razão de toda essa riqueza imaginativa, esses momentos devem ser propiciados no ambiente escolar. Segundo Rubem Alves, é através da imaginação que surgem as inovações, a possibilidade de mudar a realidade e de melhorá-la.¹⁷⁰

O brincar colabora na humanização, ao promover a aproximação das pessoas e a convivência tão necessárias para o desenvolvimento da alteridade, do pertencimento a uma coletividade. É importante que as crianças vivam o presente intensamente, com plenitude, para que, no presente e no futuro, suas interações sejam referenciais para poderem lidar com os conflitos e com os desafios que enfrentarão na vida.

Vygotsky afirma que:

¹⁶⁶ ROJAS, Juciara. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem**: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. In: 25ª reunião anual, GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Caxambu/MG. p. 05. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt9>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

¹⁶⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. p. 23.

¹⁶⁸ GONZÁLEZ, 2011, p. 34.

¹⁶⁹ BRASIL, 2001 *apud* PEREIRA; BONFIN, 2015, p. 304.

¹⁷⁰ ALVES, Rubem. **O enigma da religião**. Campinas: Papirus, 2007. p. 40-47.

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.¹⁷¹

É fundamental reservar períodos para que os e as estudantes possam interagir e trocar informações de forma mais livre, em que possam criar suas brincadeiras, correr livremente, criar movimentos, inventar novas regras sem a intervenção constante de um adulto ou uma adulta. O uso das brincadeiras, apenas como instrumentos para alcançar objetivos educacionais, leva ao erro de reduzi-las e descaracterizá-las em seus aspectos mais significativos, pois “[...] o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados”.¹⁷²

A ludicidade abre um leque de possibilidades de cooperação entre as diversas áreas de conhecimento. Ela soma-se ao diálogo e a interdisciplinaridade possibilitando uma aprendizagem prazerosa, a partir de vários recursos, jogos e atividades lúdicas que exploram a literatura, a arte, o movimento e tantas outras. A própria diversidade cultural é rica em ludicidade e a escola precisa saber aproveitar disso, explorando a dança, a pintura, a literatura, a culinária, a religião, o vestuário, os dialetos.

O prazer vinculado ao processo de construção de conhecimento é fator propulsor de aprendizagens. O lúdico estimula a convivência, o anseio de estar com o grupo e trabalhar coletivamente, que são essenciais para desenvolver a colaboração que é primordial para o melhoramento moral.

3.3 Aprendizagem de princípios éticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

É comum ouvir que a escola transmite conhecimentos e que a educação moral vem de “berço” e cabe à família. Segundo Cury, a instituição família tem um papel importante na aprendizagem de princípios necessários à vida social, entretanto, a mesma não consegue cumprir com essa atribuição sozinha, devido à

¹⁷¹ VYGOTSKY, 1987 *apud* BORBA, 2007, p. 35.

¹⁷² BORBA, 2007, p. 43.

complexidade das relações sociais. As instituições escolares colaboram na formação moral, porque, além de propiciar o acesso ao conhecimento, são também espaços de convivência.¹⁷³ Além do mais, concentram pessoas de diferentes contextos e culturas, em que os alunos e as alunas irão vivenciar situações diversas, diferentes das comuns no seu ambiente familiar, tão necessárias para a formação social.

Também é preciso considerar, que as crianças podem trazer para as instituições escolares saberes, marcados pelo preconceito advindos de seu ambiente familiar. Outras manifestam atitudes discriminatórias, por uma questão de falta da oportunidade de conviver com alguns tipos de diferenças. O ambiente escolar representa um espaço de construção de relacionamentos, em que os valores e as condutas, aprendidas no ambiente familiar e em outros ambientes, são passíveis de serem confirmados, questionados e ou reelaborados.

A atualidade é marcada pela complexidade e por uma grande variedade de convicções, que nem sempre estão de acordo com um “ideal ético” de responsabilidade. “Como as Supremas Repartições que cuidavam da regularidade do mundo e guardavam os limites entre o certo e o errado, não estão mais à vista, o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades [...]”.¹⁷⁴ Em virtude disto, é importante que educadores e educadoras ajudem seus alunos e suas alunas a “pensar certo” diante dos acontecimentos da realidade, da infinidade de possibilidades e referenciais oferecidas no mundo.¹⁷⁵ Não significa que as instituições educacionais irão substituir ou estar fazendo o papel da família, mas que contribuirão na orientação para o despertar do desejo de seguir um caminho pautado em atitudes e ações responsáveis.

É importante promover “reflexões éticas” nos anos iniciais de escolaridade para as crianças, mesmo que sejam ainda novas. Experimentar, desde cedo, situações em que tenham que analisar sobre suas intenções e suas reações nos relacionamentos, beneficia na aprendizagem de valores. Conforme estabelece os parâmetros curriculares nacionais, “[...] nas séries iniciais é possível oferecer informações, vivências e reflexão sobre as causas e as nuances dos valores que

¹⁷³ CURY, 2006, p. 670-672.

¹⁷⁴ BAUMAN, 2001, p. 80.

¹⁷⁵ FREIRE, 1999, p. 37.

orientam os comportamentos e tratá-los como produtos de relações sociais, que podem ser transformados”.¹⁷⁶

Fundamentando-se em Piaget, deve-se levar em consideração que em relação ao desenvolvimento intelectual, as crianças, quando começam o Ensino Fundamental dos anos iniciais estão em transição ou entre o período do estágio pré-operatório e o estágio operatório concreto.

As mais novas, com cinco e seis anos, podem ainda apresentar atitudes egocêntricas, que as impedem de colocar-se no lugar das outras. Aquelas que entraram no estágio das operações concretas, com sete anos, aproximadamente, são menos egocêntricas e começam a fase inicial de respeito e compreensão da opinião dos demais colegas, o que facilita o desenvolvimento da cooperação. Entretanto, ainda não conseguem fazer abstrações. A capacidade de refletir antes de agir inicia-se neste estágio, abandonando, aos poucos, as ações movidas pela “intuição”. Também irão transitar entre a heteronomia e autonomia.¹⁷⁷

Desta forma, o egocentrismo dificulta a empatia que é relevante para a evolução moral, pois é importante para a compreensão da visão de mundo e da forma de ser de alguém.¹⁷⁸ É válido ressaltar, que a compreensão de que um sistema de leis pode gerir e orientar uma sociedade requer das crianças um pensamento abstrato. Pelo fato da sociedade e de um sistema de leis não serem “entes concretos”, é difícil para as crianças menores imaginá-los e compreendê-los.¹⁷⁹

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da vida psicológica de uma pessoa passa por fases de heteronomia e de autonomia, mas que não devem ser consideradas como estágios globais, pois a pessoa pode apresentar heteronomia para algumas situações e autonomia para outras.¹⁸⁰ Desta forma:

¹⁷⁶ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais e Ética, 1997. p. 47.

¹⁷⁷ SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a Teoria Piagetiana: o Estágio Operatório Concreto. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Ano I – n. 1 – abril 2014. p. 134-150. p. 138-144. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

¹⁷⁸ DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 70.

¹⁷⁹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 61-74.

¹⁸⁰ PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. p. 75.

As crianças menores estão no estágio denominado “heteronomia” – isto é, suas regras são leis externas, sagradas, porque são impostas pelos adultos [...] Este estágio diminui gradualmente em favor do estágio da “autonomia”, em que as regras são vistas como o resultado de uma decisão liberal e digna de respeito, aceitas pelo mútuo consenso.¹⁸¹

Geralmente, quando as crianças estão sozinhas, muitas delas burlam as regras estabelecidas, às vezes, gerando conflitos e atritos, e as retomam na presença de um adulto ou uma adulta. Na sala de aula isso é recorrente. Na ausência do professor ou da professora, as regras não são seguidas.¹⁸² Estas atitudes apontam para a constatação de que os alunos e as alunas seguem as regras por respeito ou medo da reação do professor, da professora. Denotam que estão na fase da heteronomia, em que geralmente seguem as regras por medo de repreensão ou para não desagradar os ou as responsáveis por elas.¹⁸³ Este comportamento muda quando passam a ter “consciência dos fins éticos e morais”, numa fase de autonomia moral, em que compreendem a necessidade das regras.¹⁸⁴

Conforme Devries e Zan, “[...] a heteronomia é a regulação moral e intelectual por outros. A autonomia é a auto-regulagem [sic] moral e intelectual”.¹⁸⁵ A última requer da própria pessoa a capacidade de posicionar-se diante de situações e das pessoas, partindo de suas próprias concepções e dos valores que escolheu para guiar suas decisões.¹⁸⁶

É importante ressaltar que:

Quatro características complementares da moral da criança são decorrência dessa heteronomia. A primeira é julgar um ato não pela intencionalidade que o presidiu, mas pelas suas consequências [...] A segunda característica é a de a criança interpretar as regras ao pé da letra, e não no seu espírito [...] A terceira característica refere-se às condutas morais: embora a criança, quando ouvida a respeito, defenda o valor absoluto das regras morais, frequentemente comporta-se de forma diferente e até contraditória a elas [...] A quarta e última característica é o fato de a criança não conceber a si própria como pessoa legítima para criar e propor novas regras (caberia a ela apenas conhecer e obedecer aquelas que já existem)¹⁸⁷

¹⁸¹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 20.

¹⁸² Essa constatação deu-se a partir da observação no meu contexto profissional.

¹⁸³ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais e Ética, 1997. p. 85

¹⁸⁴ SOUZA; WECHSLER, 2014. p.145

¹⁸⁵ DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 40.

¹⁸⁶ DEVRIES; ZAN, 1998, p. 54.

¹⁸⁷ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais e Ética, 1997. p. 84-85.

A heteronomia, o respeito inquestionável a uma regra, é necessário em situações em que se tem que resguardar a criança. No ambiente escolar é necessário certo controle das crianças para garantir a integridade das mesmas. Deve-se evitar que sejam constantemente dominadas e submetidas aos valores dos outros e das outras, porque crescerão pessoas inseguras e subservientes.¹⁸⁸ Afinal, espera-se que desenvolvam a iniciativa, a capacidade de questionamento e o posicionamento diante dos acontecimentos que vivencia socialmente.

Assim, a escola deve ser um local em que os relacionamentos possam ser permeados pelo diálogo e pela orientação, em detrimento do uso de castigo e da violência verbal. Desta forma, os adultos e as adultas ajudam as crianças na vigilância e controle de suas próprias ações diante dos colegas e na aprendizagem de convivência pacífica.

A coerção e submissão das crianças, em relação aos mais velhos e às mais velhas, reforçam a heteronomia. As atividades de cooperação, em que há a valorização das opiniões e o respeito mútuo, permitem a pessoa perceber-se como colaboradora na criação de propostas e regras, despertando o sentimento de igualdade. Ao afastarem o sentimento de submissão estimulam a autonomia.¹⁸⁹

Segundo consta nos PCNs, a autonomia moral é um requisito fundamental para a reflexão ética.¹⁹⁰ Acresce que, a afetividade e a racionalidade são imprescindíveis para o desenvolvimento moral humano, com vistas a atingir a autonomia. A afetividade é importante para a pessoa sentir-se valorizada, acolhida e segura para posicionar-se, emitir seu ponto de vista e participar da criação de regras. A racionalidade tem a ver com a capacidade de pensar, rever, ponderar, de argumentar.¹⁹¹

É importante oportunizar situações para as crianças refletirem a respeito de acontecimentos e problemas do cotidiano. Desta forma, os educadores e as educadoras poderão trazer exemplos de situações conflituosas na escola para o debate. Essa prática incentiva às crianças a refletirem sobre as próprias atitudes e

¹⁸⁸ DEVRIES; ZAN, 1998, p. 54-56.

¹⁸⁹ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 25-26.

¹⁹⁰ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais e Ética, 1997. p. 32.

¹⁹¹ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais e Ética, 1997. p. 86.

das atitudes dos e das colegas.¹⁹² Nesta perspectiva, as rodas de conversa são imprescindíveis e essenciais para a discussão sobre os aborrecimentos e tribulações enfrentados na escola, como as agressões, os xingamentos, a hostilidade em relação aos e às colegas, a discriminação, entre outros.

Pode-se afirmar que na atualidade, elas não são alheias aos acontecimentos sociais e têm acesso às informações a partir de aparelhos como: a televisão, os celulares e a partir de relacionamentos com crianças e com pessoas mais velhas de ambientes diferentes do familiar. É importante que na escola, essas informações e acontecimentos acessados sejam considerados e trabalhados. Por ser crianças, a abordagem para apresentá-los deve ser adequada à etapa em que estão para não as sobrecarregar com notícias e fatos inapropriados. Neste sentido, a interdisciplinaridade é imprescindível, pois o professor e a professora podem recorrer aos diferentes recursos, de diferentes áreas de conhecimento, para abordar questões locais e mundiais com as crianças.

De acordo com Sarmiento, as crianças:

[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia.¹⁹³

Cortella sugere o exercício de três perguntas antes da tomada de decisões. São elas: “Quero? Devo? Posso?”.¹⁹⁴ Transpondo essa sugestão para o ambiente escolar, os professores e as professoras podem desafiar as crianças a responderem essas questões para o desenvolvimento de posturas éticas. Desta forma conseguem fazê-las refletir e analisar suas ações, a fim de alcançarem uma prática moral marcada pelo respeito. Assim, desde a infância aprenderão a monitorar suas ações e atitudes, evitando atos irresponsáveis, injustos e discriminatórios. Para isso, elas irão precisar da ajuda do professor e da professora, pois as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme explicado anteriormente, possuem peculiaridades relacionadas à fase em que se encontram que as impedem de fazer isso sozinhas.

¹⁹² DUSKA; WHELAN, 1994, p. 113-114.

¹⁹³ SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. p. 19-40. In: Dornelles, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 26.

¹⁹⁴ CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 106-107.

Quanto mais cedo começar uma formação ética, que faça refletir sobre a necessidade do cuidado com o planeta e com toda a vida, que nele existe, maior será a possibilidade de alcançar êxito, uma vez que a criança inicia suas experiências sociais. Segundo Sung, seria um equívoco acreditar que o desenvolvimento de sentimentos como afeto e compreensão aconteçam naturalmente, sem serem instigados e desenvolvidos através da educação.¹⁹⁵

Outro aspecto imprescindível no desenvolvimento moral é a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nel Noddings afirma que por serem os professores e as professoras, referências na vida de seus alunos e alunas, precisam ter postura de cuidadores e cuidadoras em relação a todas as crianças e envolvê-las em práticas de colaboração e de cuidado. O diálogo, as práticas de proteção e de respeito diante das pessoas e do ambiente escolar, são fundamentais neste processo. Segundo a pesquisadora, durante a resolução das tensões escolares, é imprescindível que os educadores e as educadoras afirmem que o cuidado é a melhor opção e que pode e deve ser praticado. Por isso, deve-se evitar o sofrimento e as punições na resolução de problemas, pois não são encaminhamentos que colaboram na formação ética, porque ensinam que os conflitos podem ser resolvidos a partir de práticas violentas. Nessa perspectiva, a experiência de ser cuidado e cuidar são referenciais que poderão orientar as crianças nos relacionamentos.¹⁹⁶

“Os estudos de Freud chamaram a atenção para a importância das experiências vividas na infância na formação da personalidade como algo que é carregado pela vida toda”.¹⁹⁷ Isto, porque, todas as experiências serão lembranças que servirão de parâmetros para a vida. Então, um ambiente que encoraje bons relacionamentos, marcados pela amizade, pela colaboração e pela solidariedade é indispensável para a formação ética.

Humberto Maturama ressalta que uma prática educativa, que tem como objetivo ensinar as crianças princípios de aceitação e respeito deve investir na autoaceitação e no autorrespeito.¹⁹⁸ Nas palavras dele:

¹⁹⁵ SUNG, 2006, p. 32.

¹⁹⁶ NODDINGS, Nel. **O cuidado**: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Tradução de Magda Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2003. p. 225-244.

¹⁹⁷ GONZÁLEZ, 2011, p. 33.

¹⁹⁸ MATURAMA, 2001, *apud* PEREIRA, 2005, p. 84.

[...] sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social. Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está em contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.¹⁹⁹

As atividades cooperativas ajudam a criança na formação de um autoconceito positivo em relação a ela mesma e em relação aos outros. Ela se vê valorizada e competente, este sentimento irá ajudá-la a alcançar uma autonomia moral.²⁰⁰ Colaboram, neste sentido, ações como: auxiliar os colegas nas tarefas ou em momentos que necessitam de ajuda; colaborar na organização e na distribuição das atividades de sala; sugerir temas que serão desenvolvidos em sala e na escola; momentos em que tenham que exercitar a responsabilidade diante dos e das colegas. Vale ressaltar que, segundo Piaget, atividades cooperativas ajudam na superação do egocentrismo.²⁰¹

A afetividade ocupa um papel significativo e pertinente na formação moral:

Sentimentos elementares de simpatia ou antipatia (por si mesmo e por outros) são, para Piaget, o ponto inicial dos sentimentos morais. Isto é, a criança começa a construir uma hierarquia do que é valorizado ou não. Os valores morais são tanto afetivos quanto intelectuais.²⁰²

Se o desenvolvimento moral depende da capacidade intelectual, como abstração, superação do egocentrismo, ele também é alimentado pela afetividade. Ela direciona o desejo de estar com o outro ou a outra, de respeitá-lo ou respeitá-la, de ser solidário ou solidária. Assim é preciso uma prática que fomente o companheirismo no ambiente escolar, que desperte o desejo do encontro e de estar junto.

Noddings traz uma reflexão muito relevante para pensarmos sobre como fomentar atitudes mais éticas. Segundo a autora “[...] a alegria que acompanha a satisfação do nosso cuidado aumenta o nosso compromisso com a ética ideal que nos sustenta com cuidadoras”.²⁰³ Desta forma, é importante tratar as crianças com cuidado, pois ao sentirem o contentamento e os bons sentimentos que o cuidar proporciona, alimenta-se nelas o desejo de seguirem como cuidadoras.²⁰⁴

¹⁹⁹ MATURAMA, 2001, *apud* PEREIRA, 2005, p. 84.

²⁰⁰ DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57-58.

²⁰¹ PIAGET, 1994. p. 148.

²⁰² DEVRIES; ZAN, 1998, p. 53.

²⁰³ NODDINGS, 2003, p. 17

²⁰⁴ NODDINGS, 2003, p. 229-230

A afetividade também pode ser motivada através da literatura com a escolha de histórias que falam de colaboração, de convivência, de sustentabilidade, de respeito às diferenças. Estes recursos permitem sensibilizá-las no sentido de poder imaginar, simbolicamente, situações em que ocorrem a negação ou a afirmação de valores e refletir sobre isto. Mansur afirma que a literatura permite um trabalho conjunto da cognição e da afetividade, que representa um recurso que impulsiona e desenvolve a criatividade e a sensibilidade infantil, tão necessárias para encorajar na criança a reflexão e a necessidade de transformação da realidade.²⁰⁵ A literatura dispõe de uma considerável diversidade de narrativas, poesias, contos, cantigas, fábulas que abordam temas e valores humanos.

A arte também traz um arcabouço de materiais com uma grande riqueza de obras, imagens, fotografias, linguagens, que aguçam o imaginário e os sentimentos. Segundo Borba e Goulart: “As obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar”.²⁰⁶ As autoras continuam afirmando que estes conhecimentos ampliam a compreensão de mundo da criança e promovem a participação nele a partir da ação que “reinterpreta, cria e transforma”.²⁰⁷

Segundo Boff, a inteligência emocional, “[...] utiliza imagens, símbolos, parábolas, contos e mitos para evocar sentimentos profundos, expressar o que dá sentido e valor ao ser humano. Ela toca o coração e provoca emoções”.²⁰⁸ É necessário fazer uso destes recursos para impactar, fazer pensar e provocar reflexões. É preciso superar um ensino focado demasiadamente na formação intelectual e assegurar também, o desenvolvimento de sentimentos necessários para a boa convivência como empatia, solidariedade e compaixão.

Sung sugere trabalhar com narrativas e com a biografia de diferentes pessoas que foram e que são exemplos de luta pela vida, pelo planeta e pela justiça. Esta forma de trabalho leva-nos a acreditar que é possível ter uma vida pautada

²⁰⁵ MANSUR, 2002, p. 26-27.

²⁰⁶ BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. p. 49.

²⁰⁷ BORBA; GOULART, 2007, p. 52.

²⁰⁸ BOFF, 1999, p. 57.

numa ética de responsabilidade com a vida e com o mundo. Esses exemplos despertam o desejo de praticar o bem e repensar sobre o sentido da vida.²⁰⁹

A construção de um novo sentido para a vida, pelos alunos e pelas alunas, em que aprendam a valorizá-la e defendê-la, deve ser uma das metas da educação.²¹⁰ É preciso começar com atitudes que parecem pequenas, mas que para as crianças são grandiosas, como cuidar do ambiente escolar e de toda vida ali existente. O processo educativo precisa fazê-las exercitar a convivência, a interação saudável, atitudes de gentileza, o diálogo em situações conflituosas, e a reflexão sobre o “sentido da vida”.

Percebe-se a partir destes estudos, que as práticas escolares marcadas apenas pela “transmissão” de informações, pela coerção e por atividades que reforçam a competição e o isolamento da criança, não colaboram com o desenvolvimento moral.

Possibilitar reflexões éticas na infância ajuda as crianças a construírem seus valores e princípios. É necessária a consciência por parte daqueles e daquelas que são responsáveis pela organização e planejamento do processo educativo, que trabalhar desta forma é imprescindível para almejar uma sociedade mais humanizada, preocupada com as pessoas, com a natureza.

²⁰⁹ SUNG, 2006, p. 150-152.

²¹⁰ SUNG, 2006, p. 43.

4 CONCLUSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível concluir que o diálogo, a interdisciplinaridade e a ludicidade representam norteadores, que favorecem a formação ética no ambiente escolar, com vistas a desenvolver atitudes de respeito à diversidade em seu sentido amplo.

A abertura para o diálogo valoriza a criança como sujeito, que possui suas concepções, seu modo de interpretar o mundo e a coloca numa situação participativa e de pertencimento em relação ao ambiente escolar. Permite que elas revelem quem realmente são: pessoas que participam, colaboram com suas ideias e decidem nos ambientes em que transitam, quando lhe são dadas as oportunidades. Colaboram na formação ética, porque permitem conhecer melhor o outro, favorece a convivência, o uso do argumento em detrimento do uso da força e agressão.

A iniciativa, a capacidade argumentativa, a capacidade interativa e a competência reflexiva são desenvolvidas, onde existe o espaço para a expressão. Um ensino autoritário não colabora na evolução moral, porque não promove o debate, a análise a partir da reflexão, que são essenciais para a formação de pessoas colaboradoras e promotoras de mudanças na sociedade. Assim, a obediência, a submissão e o silêncio opressivo desfavorecem a formação ética.

O diálogo entre os conhecimentos propostos nos diferentes componentes curriculares e os conhecimentos da comunidade escolar permite a reflexão sobre a validade das concepções que permeiam o cotidiano dos ambientes que a criança transita. Desta forma, todos poderão refletir sobre suas ações no mundo e optar por traçar projetos de vida para melhoraria da convivência na sociedade ou colaborar com a disseminação da discriminação e das desigualdades.

Foi possível compreender que uma abordagem interdisciplinar colabora no desenvolvimento global do ser humano, de modo que possa aprender a empregar todas as suas dimensões em seus relacionamentos, a fim de que consiga usar, além da capacidade intelectual, a afetividade, a espiritualidade, a sensibilidade, a imaginação, para guiar suas decisões, respaldadas pela gentileza, pela compaixão, pelo companheirismo. Desta forma, um ensino centrado apenas na “transferência”

de conteúdos não valoriza a criança como sujeito integral, que tem necessidades que não se resumem apenas em necessidades intelectuais.

Além do mais, uma compreensão da realidade em sua totalidade, requer a contribuição dos diferentes componentes curriculares. Compreender os motivos das guerras, da construção da desigualdade, da opressão de povos por outros, da destruição da natureza, da violência em suas várias modalidades, requer uma análise que esteja embasada em várias áreas de conhecimento de forma interdisciplinar. Cada componente curricular tem informações importantes no entendimento e na busca da solução dos problemas sociais. Desta forma, o conhecimento será efetivamente válido, porque será um meio para buscar novas posturas e não repetir equívocos que prejudicaram a vida no planeta.

Tratando-se da ludicidade, ela favorece através da imaginação, da fantasia vivenciar e experimentar sentimentos, valores e novas formas de agir, seja a partir das brincadeiras ou de recursos lúdicos como as fábulas, os mitos, o faz de conta, a música, a poesia, a expressão corporal, as peças teatrais, as artes visuais e plásticas, entre outros.

O brincar em grupo desenvolve habilidades necessárias para a vida coletiva e a realização de tarefas em equipe. Quando a aprendizagem é marcada pelo prazer e pelo diálogo as crianças percebem que são sujeitos capazes; entendimento necessário para confiarem e terem a coragem de exercer o protagonismo tão necessário para o enfrentamento dos desafios e para a transformação social.

Uma infância rica em experiências de cuidado e de respeito promove na criança a compreensão de que é essencial ser solidária, cooperativa e respeitar as pessoas nas suas diferenças. A ludicidade e o diálogo favorecem a convivência com o outro e a outra, que sempre traz sua diversidade. A convivência pautada na reflexão é fundamental para a construção de uma sociedade responsável diante da vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 39 - 52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 21 out. 2017.

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 17: nov./2011-abr./2012, p. 59-77. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/6467/5229>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

_____. **O enigma da religião**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Por uma educação romântica**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. Rio de Janeiro, IPEA, FBSP, junho de 2017. Disponível em: <https://issuu.com/baixadordepdf/docs/atlas_da_violencia_2017>. Acesso em: 27 jul. 2018.

AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; GOMES, Lisandra Ogg. Concepção de criança, infância e educação. In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a criança no ciclo de alfabetização: caderno 02**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan. 2007, ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>>. Acesso em: 21 out. 2017.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. A criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares. In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional**

pela alfabetização na idade certa. A criança no ciclo de alfabetização: caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação cidadania e direitos humanos:** estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri: Manole, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral:** a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Ed. 2. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível:** convivência, respeito e tolerância. Vol. II Petrópolis: Vozes, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. **Lei 11.645/2008,** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Apresentação dos temas transversais e Ética. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade cultural e orientação sexual. Temas transversais. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 157-168, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944/11400>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez.2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

CHAVES, Adilson Castro *et al.* Educação e espiritualidade como experiências fundamentais para humanização em Paulo Freire. **Ciência em Movimento**, v. 18, n. 37, p. 37-46. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/458/367>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

COLLING, Ana Maria. Direitos humanos para que humanos? In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

CONCEIÇÃO, Valdenilda Lopes França da. A interdisciplinaridade: uma proposta de humanização do processo de apreender do indivíduo: por uma educabilidade do ser: o desafio do currículo globalizante. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. **Tese de Mestrado Profissional 75**.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: espaços de uma polêmica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p.667-688, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Pressupostos Teóricos. Brasília, (sem data)

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Ed. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 12 ed. 1999.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir(Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. 1996. p.69-115. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

GEERTZ, 1996 apud MARTÍNEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. p. 120-154 In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação a Distância. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-41. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

GÓMEZ, Pérez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. A evolução das concepções de infância e de seus direitos. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT no Brasil: Relatório 2017.** Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos.** São Leopoldo: Sinodal, 2004.
HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre).

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Elvira Souza. A escola como espaço de formação e humanização das novas gerações. In: BRASIL, MEC/ Secretaria de Educação a Distância. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental.** TV escola/Salto para o futuro, boletim 17, p. 7-11, setembro 2007. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias,** Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>>. Acesso em: 08 abr. 2018

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. **Infância na pós-modernidade: a linguagem como portal do mundo.** Itaperuna: Damadá, 2002.

MARTÍNEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL, DA JUVENTUDE E DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2014):** resultados preliminares. Organização: Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. SDH/PR, 2016. Disponível em: <www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2011/02/Relatório-sobre-Intolerância-e-Violência-Religiosa-no-Brasil-2011—2015-Resultados-Preliminare.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MONTEIRO, Ana Marcia Luna Monteiro. Afetividade Sim! In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** A criança no ciclo de alfabetização: caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.) **Educação como exercício de diversidade.** Coleção educação para todos. Brasília: MEC/UNESCO, maio de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 maio 2018.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

NODDINGS, Nel. **O cuidado:** uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Tradução de Magda Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIN, Patrícia Vieira. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 295 - 310, nov. 2015. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/241>>. Acesso em: 23 set. 2018.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para formação de educadores. Salvador: [s.n], 2005. 403 p. **Tese de Doutorado** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp037512.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed Tradução. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002. Coleção entre nós professores.

PINTO, Umberto de Andrade. Os desafios da escola pública contemporânea. **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 89-103, jul./dez.2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, jul. 2013. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 22 dez, 2018.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, Dec. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 21 out 2017.

REBLIN, Iuri Andréas. Rubem Alves e a interdisciplinaridade: problematizações e perspectivas a partir de uma leitura de “Por uma educação romântica”. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1179-1201, dez. 2012.

ROJAS, Juciara. O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. In: **25ª reunião anual, GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos**, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt9>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n.1, 2010, p. 67-74, Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Disponível em: <<http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324733008>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: Dornelles, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHEFFLER, 1978; POPPER, 1982 apud CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? Pro-Posições, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 157-168, mar. 2016. ISSN 1982-6248. p.165-166. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944/11400>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SHIMAZASKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. Infância e Educação Inclusiva como direitos de todos. p. 56-66 In: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a criança no ciclo de alfabetização**: caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SILVA, Edilson Azevedo da. O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba. Presidente Prudente: [s.n], 2010. 121f. **Dissertação (mestrado)** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90196/silva_ea_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a Teoria Piagetiana: o Estágio Operatório Concreto. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade. Ano I – n. 1 – abril 2014, p. 134-150. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOUZA, Paulo Rogério de *et al.* História da Criação da Escola Pública como Instrumento de Formação da Educação Burguesa. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. p. 488-498. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2475_1142.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEIA; Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKY, L.S., **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael et al (Orgs.). Tradução de NETO, José Cipolla *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.