

**NILDA DA SILVA PEREIRA**

**A ÉTICA ENQUANTO PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA:  
UM ENSINO EM QUESTÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

São Paulo  
2006

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**A ÉTICA ENQUANTO PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA:  
UM ENSINO EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação do Professor Doutor Mário Sérgio Cortella.

**NILDA DA SILVA PEREIRA**

São Paulo  
2006

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **DEDICATÓRIA**

**Às companheiras e aos companheiros do grupo TEZ que “matam um leão por dia” para construir o movimento negro no Estado de Mato Grosso do Sul.**

**A todas e a todos que lutam contra a exclusão, opressão e marginalização das pessoas.**

**Ao meu pai, Prasilino Pereira da Silva, que sonhou com seus filhos e filhas estudados.**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa Bolsa da Fundação Ford coordenado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas e gerenciado por uma grande equipe: Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Regina Pahim Pinto, Ida Lewkovicz, Meire B. Lungaretti, Raquel Ribeiro da Silva, Rosângela R. Freitas, Maria Luisa Santos Ribeiro, Márcia Caxeta, Leandro Feitosa Andrade e Luiz Antonio F. de Souza.

Às educadoras do CEI ZEDU que não têm medo de crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Mário Sérgio Cortella pela sua dedicação e orientação.

Aos professores Alípio Casali e Jesus Eurico de Miranda Rescigno pela militância na Filosofia da Libertação e pelas preciosas críticas.

A Arnor Ribeiro pela paciência na revisão

Aos professores e às professoras que me ajudaram a ser militante e profissional mais qualificada: Alípio Casali, Branca Jurema Ponce, Mere Abromowicz, Mário Sérgio Cortella, Antônio Chizzotti, Maria Malta Campos, Ana Maria Saul e Sérgio Haddad.

Aos amigos e amigas que muito me ajudaram a construir esta dissertação: Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Paulo Edyr Bueno de Camargo, Eliany M. Salvatierra, Lucélia Guimarães, José Luiz Feijó Nunes, Valter Martins Giovedi, Maria de Lourdes Rosa Carbone, Dina Maria da Silva, Fabiano Maisonnave, Maria do Socorro C. Coelho e Íris Amaral de Souza.

À minha mãe Elvira Clara, às minhas irmãs Silvana, Suely (Tuca) e Valdete, minhas sobrinhas Paloma e Pollyanna e ao meu grande companheiro Arnor Ribeiro.

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar a ética como conteúdo curricular e práxis de ensino na educação infantil. A investigação possibilitou apontar e avaliar as dificuldades, limitações e sucessos das práticas do ensino de ética no espaço escolar de crianças pequenas.

A idéia de pesquisar ética na educação infantil surgiu porque algumas escolas infantis do Estado de Mato Grosso do Sul desenvolvem com suas crianças projetos e aulas sistematizadas que englobam cidadania e reflexão sobre valores. Aulas que abordam assuntos como violência, cuidado com o meio ambiente e com o *Outro*, trânsito, fome, discriminação racial e de gênero são comuns nesses estabelecimentos de ensino. Essas tentativas demonstram certas preocupações com os problemas enfrentados no cotidiano. A realização do trabalho se deu num centro de educação infantil (CEI), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A investigação teve abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo de caso, com observação direta participante. Centramos a investigação respondendo às seguintes inquietações: por que se ensina ética no CEI?; o que é o ensinar ética para o grupo de educadoras?; como está estruturado o ensino de ética no CEI?; como se dá na prática o ensino de ética? quais são as dificuldades enfrentadas?; e como as educadoras resolvem essas dificuldades?

Depois de saber o *porquê* e *como* a equipe do CEI ensina ética, *analisou-se criticamente* o trabalho. A dissertação foi concluída com algumas considerações que serão devolvidas para o grupo do CEI através de reuniões de estudo.

Palavras-chave:

ensino, ética, currículo e educação infantil.

## ABSTRACT

The main objective of this research was investigating the ethic as a curricular content and praxis of teaching in the infantile education (kindergarden). The investigation made possible to point out and evaluate the difficulties, limitations and successes in the ethic teaching practice in the scholar place of small children.

The idea of researching ethic in the infantile education came out due to some schools in Mato Grosso do Sul state develop with their children educational projects and systemic classes related to citizen and values reflection. Classes about violence, environment care and each other care, traffic, hungriness and racial and or gender discrimination are common in these teaching establishments. These attempts show certain worries with problems managed daily. The fieldwork took place in an Infantile Education Center (CEI) in Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

The investigation had a qualitative approach; it is a case study with direct and participative observation. We centered the investigation answering to some unrest: Why is ethic taught at CEI? What is teaching ethic to a group of teachers? How is it structured ethic teaching at CEI? How is the ethic teaching in the practice? What are the problems faced? How do the teachers deal with these difficulties?

After knowing *why* and *how* the CEI staff teaches ethic, *we analyzed critically* the work. We enclose our work making some considerations that are going to be passed to the CEI group in study meetings.

Key-words:

teaching; ethic; curriculum; infantile education.

***Não consigo também aceitar a idéia da escola como uma instituição fadada a ser mecanismo de manutenção das estruturas sociais hierárquicas predominantes na sociedade capitalista, branca e patriarcal. Pelo contrário, acredito que dentro dela há espaços para a luta e isentar-se dessa luta significa abrir mão de poder fazer a diferença na vida de um número significativo de pessoas.***

*Valter Martins Giovedi  
(companheiro do mestrado)*



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1. A ÉTICA E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....</b>	<b>21</b>
1.1. DENÚNCIA À VIOLÊNCIA NO CURRÍCULO.....	21
1.2. HISTÓRIA DO ENSINO DE ÉTICA NO BRASIL.....	29
<b>2. ÉTICA, ENSINO, PRÁXIS E CURRÍCULO.....</b>	<b>41</b>
2.1. CONSTRUÇÃO DE VALORES PELAS CRIANÇAS.....	43
2.2. A ÉTICA ENQUANTO PRÁXIS CURRICULAR.....	55
2.3. ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ÉTICA.....	78
<b>3. REPRESENTAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ÉTICA.....</b>	<b>86</b>
3.1. CONCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE ENSINO DE ÉTICA..	87
3.2. CONTEÚDOS E SISTEMATIZAÇÃO.....	96
3.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	104
3.4. PROCESSOS E RESULTADOS.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>129</b>

## APRESENTAÇÃO

Em minha adolescência comecei a participar do Movimento Eclesial de Base, no qual discutíamos a importância de a igreja fazer opção pelos pobres. Fizemos várias leituras da Teologia da Libertação e passamos a defender uma liturgia mais politizada.

Entre no segundo grau, no magistério, ainda menina, na década de 1980. Àquela época li o livro ***Batismo de sangue***, de Frei Betto (Carlos Alberto Libânio Christo) e ***Pedagogia do oprimido***, do professor Paulo Freire. Frei Betto e Paulo Freire foram os principais responsáveis pela minha entrada na militância política e por eu ter buscado melhor formação na minha vida profissional. Eles me despertaram o interesse de sair do senso comum, de acreditar e lutar por uma sociedade mais justa. Passei a me indignar com o capitalismo. Procurei o Partido dos Trabalhadores para militar. No PT considero que tive boa formação política.

O pesquisador Paulo Freire me despertou o interesse pela leitura. Seus textos são reflexivos e apaixonantes. Passei a gostar de ser professora. Logo fui lecionar na educação infantil e acabei me aperfeiçoando na área. No magistério tive a disciplina Filosofia da Educação que me motivou a fazer vestibular para Filosofia. Enquanto cursava Filosofia, atuava na educação infantil.

No final de minha graduação, a escola onde eu trabalhava acrescentou no currículo da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série a disciplina Filosofia. Fui chamada para lecioná-la. Foi bom construir uma metodologia de trabalho. Discuti com os colegas e as colegas da graduação e me lembro que eles e elas me disseram para que eu tivesse o cuidado de não transformar as aulas de filosofia em história da filosofia. Então me embasei em Dermeval

Saviani, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1986). E assim construímos na escola um currículo de filosofia que até hoje, passados 14 anos, existe. Mais tarde trabalhei com crianças de 2 a 12 anos. Foi uma experiência muito boa.

A partir disso, a preocupação central de meu trabalho, como educadora, sempre foi levar aos alunos e às alunas a possibilidade de refletirem sobre os problemas sociais. De acordo com minha vivência como professora de filosofia e de educação infantil, como militante e com a formação de docentes, percebia que ainda são limitados os trabalhos com filosofia nas escolas.

Mesmo quando os movimentos de mulheres, indígenas, negros e negras, lgbtq+ e transgêneros, sem-terra e outras organizações sociais lutam buscando de fato sua cidadania, os professores e as professoras timidamente levam à sala de aula discussão sobre a exclusão social. O ensino nas escolas brasileiras fica a parte do processo social, desvinculando-se da realidade. As reflexões sobre valores morais, exclusão, gênero e raça eram e ainda são pouco apreciadas pelos docentes e pelas docentes.

Acredito que a escola pode intervir adotando a ética, ou filosofia moral, como reflexão necessária para ajudar a resgatar valores morais aparentemente perdidos, como justiça, honestidade, solidariedade e o respeito ao outro, bem como despertar alunos(as) para o exercício da cidadania.

No início do mestrado eu não tinha intenção de pesquisar o ensino de ética na educação infantil. Pretendia investigar a ética como conteúdo curricular das séries iniciais do ensino fundamental. Eu sabia que algumas escolas em Mato Grosso do Sul desenvolviam projetos que englobavam cidadania. Trabalhos de temáticas como violência, drogas, fome e discriminação eram comuns nesses estabelecimentos de ensino. Mesmo se esses projetos fossem organizados e ainda não estivessem num programa mais sistematizado, eram considerados tentativas importantes. Essas escolas demonstram certa preocupação com os problemas cotidianos.

Acredito que os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, (1997), ao incorporar o ensino de ética, abrem discussões, orientam professores e professoras, o que

possibilita à escola inclusão e reflexão sobre os valores morais em seu currículo. Era diante dessa possibilidade que pretendia investigar a ética como conteúdo curricular das séries iniciais do ensino fundamental. A investigação me permitiria apontar e avaliar as dificuldades, limitações e sucessos das práticas do ensino de ética nas séries iniciais do ensino fundamental.

Mas, como já tinha participado de capacitações sobre a importância do ensino de ética na educação infantil e acompanhado, como coordenadora de projetos especiais, num CEI (Centro de Educação Infantil) em Campo Grande (Mato Grosso do Sul), minha cidade, uma iniciativa de aula de cidadania em que se incluía a ética, numa reunião com meu orientador Mário Sérgio Cortella fiz uma indagação que considerava meio suspeita. Disse para o Mário Sérgio: “*Prô*, posso te fazer uma pergunta? E se eu pesquisar uma escola de educação infantil onde trabalhei e participei da capacitação das professoras?” Para minha surpresa, ele me respondeu com firmeza: “Não há problemas! Você capacitou e quer ver os resultados. Você vai fazer um estudo de caso. Isso será relevante porque é na infância que se deve começar a formação dos valores.”

Fiquei contente. Saí muito feliz pela avenida Angélica rumo à avenida Jaguaré. Eram 18 horas e São Paulo estava insuportável: quente, barulhenta e congestionada. Tudo aquilo não me perturbava, pois havia achado caminho palpável para realizar a minha pesquisa no Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad (CEI Zedu), em Campo Grande, vinculado à Secretaria de Estado de Gestão Pública (Seges), do governo de Mato Grosso do Sul.

O CEI Zedu foi criado dia 31 de outubro de 1983, com a finalidade de prestar serviços de assistência social, pedagógica, educativa, física, alimentar e de saúde aos filhos e filhas dos servidores e servidoras lotados nas secretarias, fundações, agências e outros órgãos públicos estaduais localizados no Parque dos Poderes, sede administrativa do governo de Mato Grosso do Sul, afastado do centro de Campo Grande. O Zedu atende crianças menores de 7 anos e funciona no período em que mães e pais estão trabalhando.

Atualmente a maioria dos funcionários e funcionárias do estado trabalha seis horas, das 7h30min às 13h30min. Esse horário é seguido pelo CEI. Somente os filhos e

filhas dos servidores e servidoras que ocupam cargo de chefia permanecem oito horas no CEI extensão (unidade II).

O Centro de Educação Infantil fica no Parque dos Poderes. Em volta dos prédios administrativos do parque há muito verde e variedade de animais silvestres soltos pela mata. Perto do Parque dos Poderes, do outro lado da rua, há uma unidade ambiental: o Parque Estadual do Prosa, onde está instalado o Centro de Reabilitação de Animais Silvestres (Cras). É normal para nós e para as crianças ver capivaras, tatus, tamanduás-bandeira, quatis, lobinhos, tucanos, araras, sabiás etc. Enquanto ficamos no Parque dos Poderes, mantemos contato direto com a natureza. É um lugar bonito, com ar puro.

O CEI tem boa infra-estrutura para atender 321 crianças. Em todas as 16 salas de aula, que englobam a sede e a extensão, há armários, banheiros, mesas, cadeiras e colchões. O pátio é espaçoso, com gramado, parquinho e piscina. Enquanto as crianças ficam no centro, recebem atendimento de psicologia, fonoaudiologia, medicina e odontologia. Contam com serviços de nutrição e assistência social.

As salas dos berçários – bebês de 4 meses a 2 anos de idade - são atendidas por cinco professoras. Três professoras atendem crianças de 2 e 3 anos. Duas professoras lecionam a alunos e alunas de 6 anos. Uma docente atende crianças de 6 a 7 anos. Totalizam-se 65 professoras habilitadas para lecionar na educação infantil, além de um professor de Educação Física, uma professora de Artes e outra de Música.

Na sede (unidade I) do CEI Zedu há uma coordenadora pedagógica, seis zeladoras, duas secretárias, uma atendente e seis cozinheiras. A extensão, por ser menor, tem uma coordenadora, quatro cozinheiras, uma atendente, uma secretária e duas zeladoras. As duas unidades funcionam no Parque dos Poderes.

Há o conselho de pais e mestres que ajuda a organizar o CEI. As aulas da educação infantil funcionam quatro horas por dia e no tempo restante as professoras cuidam da higiene, alimentação e descanso das crianças.

**Metodologia** – O professor Mário Sérgio Cortella (meu orientador) e eu optamos por fazer um *estudo de caso* porque eu já tinha trabalhado como coordenadora de projetos especiais no CEI Zedu e sabia que lá havia *um caso com a ética, um caso raro, um a-*

*contecimento especial e relevante ao ensino público brasileiro.* A equipe pedagógica desenvolvia projetos relacionados ao ensino de ética. A experiência das professoras do Zedu despertou minha atenção também porque era a primeira escola infantil pública na qual se propuseram a entender sobre ética e trabalhar esse tema com crianças. Neste estudo de caso, me restringi a estudar o ensino da ética para crianças do CEI, na faixa etária de 3 a 7 anos de idade.

O estudo dessa experiência, que hoje se pode chamar de um *belo caso*, ajudará educadores e educadoras em seus futuros trabalhos com a ética dentro da escola. A pesquisa não se resumiu ao que deu certo. Foram apontadas as dificuldades para saber em que é possível melhorar o trabalho. Muitas professoras (as *prôas*, como dizem carinhosamente as crianças) constantemente perguntavam: “Será que estamos agindo certo?” Essa preocupação que presencie no cotidiano da escola me alegrava. Sabia que as docentes realmente estavam convencidas da importância de suas ações pedagógicas e principalmente da necessidade do ensino reflexivo.

A concepção sobre ética, o material didático e a prática pedagógica no Centro de Educação Infantil Zedu é um caso atípico, porém muito representativo. Pode-se recorrer ao estudo dessa experiência como respaldo teórico e prático para implantação ou para melhorar o ensino de ética na escola, principalmente com crianças tão pequenas.

O estudo foi desenvolvido em sete salas de aula, com 16 professoras, duas coordenadoras pedagógicas e com a ex-diretora do CEI, Rosana Monti Henkin. Observei e participei do cotidiano do Zedu. Acompanhei as aulas, as reuniões de estudo e planejamento das aulas. Entrevistei as professoras e as coordenadoras e a ex-diretora. Analisei documentos: projetos didáticos, planejamentos anuais e diários, além de material de estudo. Observei como esses suportes foram organizados no contexto escolar. Conheci o conteúdo de estudo, participei das reuniões de estudo da equipe e dialogamos muito sobre o trabalho desenvolvido. A troca foi intensa e a aprendizagem também.

A minha postura de pesquisadora foi de sujeito-observador. “Mergulhei” no espaço pesquisado, considerando e procurando entender o contexto cultural e social em que está inserida a prática educacional do grupo do CEI Zedu. Fiquei atenta para as limitações e para as riquezas das ações. Em nenhum momento deixei de considerar as pro-

fessoras e as coordenadoras como sujeitos históricos, produtoras de conhecimento, tendo, assim, limites e esclarecimentos em suas produções.

Ao explicar-lhes sobre a pesquisa, esclareci que todas as ações relacionadas ao ensino de ética seriam importantes para o estudo. As minhas interferências seriam de pleno respeito à realidade e ao trabalho desenvolvido. Dito isso, percebi que as professoras agiram naturalmente, sem medo de errar. Dessa forma, durante toda a pesquisa, eu e as educadoras mantivemos a postura de discutir as dificuldades. Aproveitamos os erros e as inseguranças para construir práxis mais elaborada. Partilhando das experiências, dialogando sobre a prática, discutindo possibilidades, produzimos mais um pouco de conhecimento em relação ao ensino de ética. As elaborações se deram com cuidado e no meio de campos de desejos, com anseio de construir um bom ensino - um ensino presenciador da ética.

Com essas características, classifiquei a investigação como uma abordagem qualitativa, um estudo de caso, com observação direta participante. Centrei a investigação para responder às seguintes inquietações:

- por que se ensina ética no CEI ?;
- o que é o ensinar ética para o grupo?;
- como está estruturado o ensino de ética no CEI ? - os conteúdos relacionados à ética estão inclusos numa proposta sistematizada ?;
- como se dá na prática o ensino de ética? ; e
- quais são as dificuldades enfrentadas e as tentativas para solucionar os problemas?

Depois de saber *o porquê* e *como* a equipe do CEI ensina ética, fiz *análises e críticas* do trabalho. As nossas considerações serão devolvidas para o grupo do CEI através de reuniões de estudo.

Tal finalidade centrou-se na procura de respostas ou comprovação para as seguintes hipóteses:

- a escola aborda valores numa perspectiva moralista;

- as professoras trabalham valores morais isolados de um projeto mais amplo sobre ética;
- o ensino de ética segue a perspectiva dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**;
- a maioria das dificuldades enfrentadas no ensino de ética se dá devido à falta de fundamentação teórica.

**Primeiros contatos** – Em 2004 reuni-me com a direção e as coordenadoras do Zedu, expondo que a pesquisa teria objetivo de investigar a ética como conteúdo curricular no CEI. Enfatizei que a pesquisa apontaria acertos e erros. Elas gostaram da idéia e argumentaram que a pesquisa ajudaria o grupo do CEI a melhorar o trabalho de cidadania e ética. Disseram que seria interessante publicar o trabalho para divulgar e compartilhar a experiência do grupo. Pediram que eu retornasse-lhes meus estudos sobre o trabalho do CEI porque eles poderão ajudar na avaliação de seus projetos de ética. A pesquisa aconteceu em três salas de aula da unidade I (sede), com crianças de 3 a 6 anos, e em quatro salas de aula da unidade II (extensão), com alunos e alunas de 3 a 7 anos.

Reuni com as professoras das salas. Discuti com elas o processo da pesquisa e perguntei se elas se oporiam à observação dos seus trabalhos. Todas professoras gostaram da idéia e me perguntaram se precisariam planejar aulas específicas para eu assistir. Informei-lhes que deveriam continuar com suas atividades normalmente. Fizemos uma discussão do que são valores, ética e moral. Elas me relataram alguns procedimentos pedagógicos em relação à discussão e reflexão dos valores. Algumas professoras me colocaram que às vezes têm dúvidas se seus procedimentos são coerentes e acabam agindo com o bom senso.

No segundo semestre de 2004, iniciei a pesquisa indo às salas de aula para me apresentar – algumas professoras já me conheciam - e conversar com as crianças sobre o que era uma pesquisa e dizer que gravaria tudo que elas e as professoras falassem na aula. Mostrei o gravador e como ele funcionava. Pedi para as crianças falarem,



gravei e as coloquei para ouvirem as suas próprias falas. Ficaram encantadas com o aparelho. Também mostrei meu caderno de anotações e afirmei que durante a aula eu sempre escreveria nele as suas falas e atitudes. Expliquei a alunas e alunos que eu participaria da *roda*<sup>1</sup> e das atividades.

**Observação** - Fui para a observação sabendo o que pretendia descobrir. Eu já tinha elaborado as hipóteses e estava com os objetivos da pesquisa definidos. Outra coisa que ajudou muito foi ter feito, junto ao orientador, o plano de pesquisa e o “esqueleto” da dissertação antes de iniciar e concluir o trabalho de campo. “[...] A observação [...] não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado [...] (grifo nosso)” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176).

Comecei as observações gravando e anotando tudo. Minha participação foi uma grande interação com as aulas, com as crianças e com as professoras.

Se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33).

Houve alguns momentos em que fiz intervenções nas aulas. Isso foi interessante. Professoras e crianças ficaram bem mais próximas e muito mais à vontade comigo. A minha presença tornou-se bem mais natural nas salas de aula e em todo o espaço do CEI. Observei também as reuniões de estudo do grupo. Esses momentos ocorrem uma vez por semana, em cada unidade. A cada 15 dias todas as professoras da sede e da extensão se reúnem para estudos.

---

<sup>1</sup> As professoras utilizam a *roda*. As crianças fazem um círculo ou *meia-lua* para conversas e explicações de um conteúdo e de uma atividade. Tudo se resolve na *roda*. As discussões, os problemas e a busca de soluções, tudo acontece na *roda*.

Depois de ter feito as observações, pedi para as professoras responderem a algumas questões que foram formuladas anteriormente por mim e pelo orientador, professor Mário Sérgio Cortella.

- Você diferencia ética de valores morais? Por quê?
- Por que você trabalha a ética na sua sala de aula?
- Como você trabalha a ética com seus alunos e alunas?
- Você notou mudanças de atitude das crianças depois que começou a trabalhar com a ética na sala de aula? Caso sim, cite algumas.
- Quais são as dificuldades de operacionalização do ensino de ética? Coloque as suas frustrações e dúvidas.
- Como você tem resolvido essas dificuldades?

A entrevista às coordenadoras foi embasada nos seguintes questionamentos:

- por que a escola teve a idéia de trabalhar ética na escola?;
- como foi iniciado esse trabalho?;
- os conteúdos relacionados à ética estão inclusos numa proposta sistematizada?;
- qual é a importância da ética para você?;
- quais são as dificuldades de operacionalização do ensino de ética?;e
- como o grupo tem resolvido essas dificuldades?

Por fim, entrevistei a ex-diretora do CEI Zedu, Rosana Monti Henkin. O conteúdo das perguntas foi o mesmo do questionário direcionado às coordenadoras. Usei o questionário como base, mas não me fechei somente nele. Acrescentei outras perguntas para obter melhores esclarecimentos. Nesse caso, poderia classificar essas entre-

vistas como *entrevistas parcialmente estruturadas*. Houve flexibilidade nas questões propostas.

Aproveitei todas as visitas à escola para obter os materiais escritos: regimento, planejamentos, listagem dos conteúdos programáticos, atividades das crianças etc. Conheci os conteúdos das reuniões de estudo e participei delas.

**Análise dos dados** - Facilitou-me fazer os relatórios das aulas, das reuniões e, enfim, do dia observado. Como eu ficava com medo de o gravador falhar, fiz anotações das aulas e de tudo que ocorria no espaço de pesquisa. Houve momentos em que eu não fazia anotações porque tinha de participar, mas não perdi nenhum conteúdo para análise. Sempre deixava o aparelho gravando, mesmo que não fosse utilizar as informações. Tudo que eu via era coletado. Me fartei de dados!

Mas que fazer com tantos dados? Na hora da análise e sistematização surgiu o desespero. O que fazer com tudo isso? A minha inexperiência como pesquisadora apareceu e falou alto!

As categorias estavam colocadas, mas percebê-las iluminando os dados da pesquisa na tentativa de se compreender o fenômeno, exige que o pesquisador adote a postura de se afastar da empiria, do mundo concreto e do dia a dia (*sic!*), ao mesmo tempo em que procura confrontá-los com o referencial teórico. Ou seja, a consciência crítica sendo exercitada (CATANANTE, 1999, f. 48).

Na minha visão eu teria que jogar tudo aquilo que coletei no texto dissertativo. Para tentar resolver o conflito, conversei com colegas que já tinham feito mestrado, li algumas dissertações e fui achando o rumo.

Depois de conversar com meu marido, Arnor da Silva Ribeiro, e com as minhas amigas doutorandas, Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias, tomei a decisão de escrever as questões do cotidiano observado, que fossem de maior relevância, e comentar de acordo com o referencial teórico e minhas concepções contidas nos capítulos 1 e 2.

Foi uma boa estratégia, porque a partir daí a escrita deslanchou. Embora seja difícil julgar e dar parecer, estamos aí, na tentativa. Só sei que pouco sei, e o que sei quero dividir. Pode ser que eu tenha me equivocado em alguns julgamentos. Afinal, quem sou eu nisso tudo? Uma mera professora militante, com alguma experiência de trabalhar filosofia com crianças. Só isso!

**Organização dos capítulos** - O primeiro capítulo discute a ética no contexto educacional. Juntei nele a denúncia da violência comum nas escolas brasileiras e a trajetória da ética no currículo oficial (a história do ensino de ética no Brasil). Apontei a ética como sendo uma práxis possível na busca da construção de uma sociedade mais humana.

O capítulo 2 é especificamente sobre ética, ensino, práxis e currículo, nos quais se insere a construção dos valores morais nas crianças. Para isso me embasei nas pesquisas de Jean Piaget e do psicólogo Yves de La Taille. Eles nos ajudam a entender como as crianças constroem as regras e mostram que podemos intervir no processo de construção moral. O trabalho de ética na escola é uma possibilidade importante na formação das crianças e ajuda na construção de valores. Fazemos algumas críticas a Piaget, porém elas não invalidam a sua importância no processo de entendimento da formação do juízo moral na criança.

A seguir comecei a estudar a ética enquanto práxis curricular que aborda o ensino e o currículo voltados às práxis reflexiva e crítica. Nessa seção, tendo como referência o filósofo Enrique Dussel e o educador Paulo Freire, fiz defesa da ética e do ensino que acredito.

A análise da pesquisa no CEI Zedu está no terceiro capítulo. Descrevi o que vi, senti, constatei e paralelamente desenvolvi críticas ao ensino de ética da instituição. Nesse último capítulo está a representação, teoria e prática pedagógica do ensino de ética no Zedu. Aponto os avanços. Destaco pontos que considero problemáticos sempre dando sugestões de mudanças.

A escola e as atividades são muito dinâmicas. O cotidiano está impregnado de conteúdo histórico. A realidade concreta é múltipla e nela existem variados sujeitos que podemos identificar e necessariamente fazer as análises.

O CEI não é neutro. Os sujeitos se disputam politicamente. Há embate pedagógico e discordâncias da prática e teoria que eu tentei descrever. O cotidiano é demarcado pela subordinação, participação e rebeldia. O ensino de ética é construído na trama permanente da contradição. Ao mesmo tempo em que o CEI é reprodução ideológica, esboça uma transformação. O confronto se exerce no cotidiano que só é percebido quando vivenciamos a concreticidade da escola.

Percebi que a práxis do CEI está justamente na construção de um currículo diferenciado. As aulas de cidadania e de ética fazem parte da não-reprodução, portanto acredito que elas são elementos de insubordinação. São construções difíceis. Como disse em entrevista professora e ex-diretora do CEI, Rosana Monti Henkin, quando se pensa diminuição de gastos, exonera-se a professora da disciplina Cidadania.

Concluo, nas considerações finais, retomando alguns pontos que considero fortes e importantes no ensino de ética na instituição. Enfatizo as dificuldades e suas causas. Sem a pretensão de saber tudo ou de arrogância, reforço as sugestões.

## 1. A ÉTICA E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.  
Ensinar exige:  
rigorosa metódica, pesquisa;  
respeito aos saberes dos educandos;  
crítica;  
estética e ética;  
corporeificação das palavras pelo exemplo;  
risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; e reconhecimento e a assunção da identidade cultural.<sup>2</sup>*

Abordamos neste capítulo as violências física e simbólica vivenciadas pelos alunos e alunas nas escolas brasileiras. As atitudes violentas são pouco discutidas entre educadores e educadoras. O espaço escolar pode ser lugar de produção e reprodução da violência. A intervenção ética contribui para que repensemos nossos valores e práticas que muitas vezes são arbitrários.

Em seguida retomamos a história do ensino de ética no Brasil: a indicação da ética, pelo Ministério da Educação, às escolas brasileiras. Fazemos críticas ao ensino centrado nos Estudos dos Problemas Brasileiros, Educação Moral e Cívica e aos **PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)**. Apontamos os problemas. Deixamos sempre claro a ética que queremos.

### 1.1 . DENÚNCIA À VIOLÊNCIA NO CURRÍCULO

A maioria dos educadores e educadoras, quando pensa e discute a violência na escola, muitas vezes refere-se a determinados alunos e alunas como pessoas relacionadas à formação de grupos que fomentam o repasse de drogas, brigas e depredação dos espaços públicos. É com essa visão que muitos dirigentes e muitas dirigentes de

---

<sup>2</sup> Usaremos como epígrafe os subtítulos da obra **Pedagogia da autonomia** (2005), de Paulo Freire, distribuído em todos os capítulos da dissertação. Temos a concepção freiriana de ensino como referência em nosso trabalho.

escola tomam atitude arbitrária de envolver a Polícia no espaço educacional. Esses policiais amedrontam as crianças e às vezes as tratam com violência. Oportuno citar, sob esse aspecto, o relato da pesquisadora M.A. Klébis (2000) sobre o que ocorreu num estabelecimento de ensino.

Uma determinada escola pública recebeu a denúncia que alguns alunos estavam levando “droga” para ser distribuída dentro da escola. A diretora comunicou o fato à Polícia Militar que determinou a averiguação da denúncia imediatamente. Justamente neste dia, uma 5ª série estava em aula vaga no pátio devido à falta de um professor. Eram alunos cuja faixa etária se concentrava entre 10 a 12 anos. Com a chegada da Polícia Militar na escola, a Diretora solicitou à inspetora de alunos que chamasse os meninos para a sala de vídeo, dizendo aos mesmos que eles iriam assistir a uma projeção. Em hipóteses alguma os alunos deveriam saber que os policiais estavam na escola. Na sala de vídeo, os alunos foram submetidos a uma revista pelos policiais, ficando apenas de cuecas. Como se não bastasse, passaram pelo constrangimento de terem que abaixar a cueca, ficando de cócoras (procedimento usado nos presídios para detectar a presença de drogas no ânus). A Diretora argumentou, em resposta à revolta dos pais, que sua intenção era a de proteger os alunos contra as drogas que poderiam estar circulando pela escola, bem como descobrir os culpados (Apud Menin, 2002, p. 97-98).

Depois desse acontecimento, Klébis fez questionamentos a professores e professoras.

Você acha que a Diretora agiu bem chamando os policiais? Justifique.

Ela diretora deveria permitir que os policiais revistassem os meninos? Justifique.

Você acha que este era o papel dos policiais? Justifique.

Tiveram os pais motivos para se revoltarem? Justifique.

Se você fosse aluno desta escola, o que pensaria? (2000, p. 36 apud MENIN, 2002, p. 98)

As respostas foram as seguintes:

[...] na primeira questão, dos trinta professores das três escolas, foram a favor da diretora: 27% da primeira escola, 56% da segunda e 90% da terceira escola. Os professores a favor da ação da diretora apontaram que era preciso manter a ordem, proteger os alunos a qualquer custo, e a polícia era o órgão competente para esse tipo de investigação e controle (MENIN, 2002, p. 98).

O fato instiga as seguintes perguntas: para quem é a escola?; e que relação a escola tem com os alunos? Esse exemplo nos mostra que os e as estudantes não têm nada a ver com a escola. São marginalizados, violentados e desprotegidos. Não há, nesse caso, responsabilidade socialmente comprometida de educadores e educadoras e nem da escola em relação a alunos e alunas. Há uma grande ausência de zelo e uma espécie de morte moral, física e intelectual.

A morte física ou cultural do filho é a alienação pedagógica. O filho é morto no ventre da mãe pelo aborto ou pelo ventre do povo pela repressão cultural. Esta repressão, é evidente, se realizará sempre em nome da liberdade e com os melhores métodos pedagógicos (DUSSEL, 1977a, p. 97).

A professora de uma escola onde fizemos discussão sobre ética nos disse que, quando foi trabalhar num estabelecimento municipal de ensino, pediu a Deus forças para ser professora. Perguntamos por quê. Ela respondeu: “Eu preciso de forças para lutar contra a morte dos alunos e alunas” - a morte pela fome, pelo desprezo e pela ignorância.

Falta à escola compromisso moral. A não-aceitação do *Outro*<sup>3</sup> nega a possibilidade da luta pela libertação do oprimido. Como nos disse o professor doutor Mário Sérgio Cortella, nas aulas de Educação Brasileira, da Pós-Graduação Educação: currículo, da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), entre o nascimento e a morte existe vida. Essa vida precisa ser cuidada, precisa de ética e estética, e é isto que vem faltando à nossa escola: um olhar, um sentido que inclua o *Outro* marginalizado, desprezado e negado num ensino mesclado entre o poder branco e o poder europeu.

Há nos espaços escolares outro tipo de violência que é pouco entendido e analisado, mas que oprime e elimina a pessoa tanto quanto a violência física. São ações consideradas normais na prática educativa.

Dois exemplos desse outro tipo de violência dimensionam o que acontece em escolas brasileiras. Um caso foi constatado no Estado de São Paulo pela professora Maria Cecília Carareto Ferreira.

---

<sup>3</sup> O *Outro* é definido pela Filosofia da Libertação como a vítima, o marginalizado, o excluído, o oprimido.



Eu estava tentando buscar um espaço para matricular uma criança com Síndrome de Down de uma comunidade rural, que fica distante 60 km da zona urbana da cidade (*sic!*). Nos anos iniciais essa criança foi assistida pela Saúde através de uma Kombi escolar que a levava às terapias. Posteriormente ela fez educação infantil, a pré-escola, na prefeitura. Como a escola de 1ª a 4ª não era ainda municipalizada, ela deveria ser matriculada na 1ª série do ciclo inicial da escola do Estado, por isso eu fui conhecer a escola e a professora. Conversando, inicialmente, com a diretora, fiquei muito bem impressionada com as referências da professora. Era formada e tinha um alto conceito na sala de aula e perante a direção, considerada como competente. E eu fui ver como era o estilo da sala, como ela trabalhava, até para preparar essa professora para receber a Síndrome de Down na escola. Na minha primeira observação, descobri que ela organizava a classe da seguinte forma: ela tinha dado uma adequação às categorias do Platão, ela tinha dado uma modernizada, ela introduziu valorativamente quatro filas, na classe só cabiam 4 filas. Ela organizou uma fila de *diamantes*, uma de *ouro* e outra de *prata*, e evidente que bronze e ferro para ela eram muito valorizados para a população que ficava na 4ª fila, a do *latão* (grifos da autora). Aos alunos que ficavam, durante a semana, na fila dos diamantes, ela dava o privilégio de não assistirem [às] aulas às sextas-feiras. Eles folgavam sexta, sábado e domingo. Com isso ela teria mais tempo para trabalhar com o latão. E sobre o latão, ela falou na minha frente, com registro e tudo: “você não servem para nada, só servem mesmo para pôr no lixo”. Isto para uma fila que tinha (*sic!*) cinco crianças. Imaginem o que significa isso. E eu tinha que encomendar, reservar e incluir uma Síndrome de Down, que eu tinha trabalhado um bom tempo na pré-escola, lá, nessa escola. Como seria chamada a fila dessa criança? Latão era pouco, devia ser o lixo. Agora chegou o lixo na sala de aula (OLIVEIRA, 2004, p. 140-141).

O segundo exemplo desse mesmo tipo de violência acontece nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul. Uma companheira de trabalho assumiu uma sala de primeira série em escola da periferia de Campo Grande. Antes de começarem as aulas, na primeira reunião de professoras e professores, com as listas de alunos e alunas nas mãos, o professor de Educação Física perguntou: “Quem ficou com os ‘bugrinhos’?” Olharam os nomes e contaram que ela, a professora nova, tinha ficado com os alunos índios. Todos e todas juntos lhe falaram: “Ixe! Você que ficou com os ‘bugrinhos’?!” As aulas começaram e ela foi para sala de aula ansiosa para conhecer os meninos índios.

Em sala, a professora se deparou com a seguinte situação: eram três crianças índias, uma com mais ou menos 12 anos e as outras duas entre 8 e 10 anos de idade. Essas crianças de forma nenhuma interagiam. Não falavam, não brincavam e não gesticulavam na sala de aula. Quando a professora perguntava algo diretamente para elas, os dois

menores choravam e somente o mais velho respondia. Parecia que eles não existiam na sala, nada falavam e nada faziam. Mas todos os dias lá eles estavam, sentadinhos, no mesmo lugar. Entrava ano, saía ano, eles lá, sempre na primeira série daquela escola que nem de perto sonhava com a humanização. Os ‘bugrinhos’ podiam até incomodar, mas naquela escola nada faziam para romper com a violência contra eles. A minha amiga não continuou na escola e, provavelmente, os meninos saíram da escola ou ainda estão lá, na primeira série, sem entender o que estão fazendo com eles.

A violação do outro, além de ser física, é simbólica. A violência simbólica na escola está no cotidiano. É fomentada pelas atitudes arbitrárias e autoritárias de educadores e educadoras. As metodologias pedagógicas não respeitam e não dão possibilidades de humanização a educandas e educandos.

Nas escolas há uma imposição de práticas que transmitem saberes com característica totalitária e de forma autoritária. Educadores e educadoras nem sempre sabem o porquê de tantas regras. Elas são simplesmente ditas e dificilmente construídas com crianças e jovens. As regras não são justificadas; são impostas, impedem a participação e construção de combinados para melhor convivência diária do grupo.

Ao mesmo tempo há longa distância entre escola, alunos e alunas. Nela faltam cuidado e tolerância. O currículo escolar brasileiro é militaresco, preconceituoso, racista e sem afetividade. Não demonstra preocupação com o *Outro*.

A violência simbólica age silenciosamente, sem que as pessoas sintam. Não percebemos porque ela é sutil e dissimulada. Seu conteúdo é ideológico, hegemônico, “legítimo” e pertence a uma classe que tem o domínio econômico numa determinada sociedade. Sua perpetuação se dá por meio de imposição e reprodução da cultura dominante. Assim cidadãos e cidadãs são dominados e não se opõem ao seu opressor, porque não se percebem como vítimas deste processo. Ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Segundo os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “todo poder de violência simbólica, isto é, poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua força própria, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (1970, p. 19). Os

símbolos são instrumentos de integração social. Aparelhados de conhecimento e comunicação, eles fomentam o consenso social que contribui fundamentalmente para reprodução da ordem social. Isso, argumenta Bourdieu (2004c, p. 10), garante “a integração ‘lógica’ [e] é a condição da integração ‘moral’ ”.

A escola é um mundo em que se circulam símbolos impostos. Reproduzir esses símbolos significa reproduzir forças. Todo poder impõe as forças como legítimas – as forças são reais, materiais. O símbolo é representação de forças. Esses símbolos são sutis, aparentemente ingênuos.

Essas representações de força foram discutidas nas aulas dos professores Alípio Casali e Mário Sérgio Cortella sobre a temática currículo, cultura e violência. O currículo não é neutro e nem descontextualizado da filosofia do poder. Quando a escola impõe significações como “*há democracia racial no Brasil*”, isso chega como afirmação. Não se fomentam discussões, questionamentos e debates sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

A escola tem símbolos impostos: carteiras, quadros, lugares determinados, exames, filas e a disposição do espaço físico. Há uma dominação com idéias e valores. O filósofo e epistemólogo Michel Foucault (2004, passim) nos lembra que há constante vigia e punição, pois determinados lugares individuais tornam possível o controle dos alunos e das alunas. Nos espaços escolares funcionam máquinas de ensinar, de vigiar, de hierarquia, de classificação e recompensas. O psicólogo Yves de La Taille compartilha da idéia de que essa é a moral dos tristes, é uma moral triste.

[...] Nada é mais letal para moralidade do que sempre lhe atribuir um aspecto negativo, represá-la na proibição e no castigo, interpretá-la como exclusiva imposição de limites para si e para os outros [...] Viver a moralidade, não apenas como infeliz contenção de desejos, mas como parte integrante da personalidade, é dar-lhe uma dimensão existencial na qual o homem pode contemplar-se com sereno orgulho [...] A moral verdadeiramente humana pede muito mais do que conhecer e introjetar um certo número de regras (LA TAILLE, 2002, p. 44).

Bourdieu e Passeron explicam que toda ação pedagógica é obviamente uma violência simbólica enquanto imposição por ter poder arbitrário, um arbitrário cultural. Essa arbitrariedade se dá porque não é necessária.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (1970, p. 23).

Existem infinitas formas de conduzir que são naturais. Os códigos sociais não seriam necessários. A sociedade altera-se pela relação de força porque os seres humanos lutam pela sobrevivência e disputam espaços. A vida social se constitui primeiramente em relações de força. O direito é o contrato social, ou seja, é um pacto para pôr lei. Constitui-se factualmente para dar reforço à força.

As sociedades de classes têm ordem econômica que reproduz as desigualdades e o direito exerce a força para manter a hegemonia de uma classe. Então o direito é ao mesmo tempo equalização de direito e de reprodução das desigualdades. Ele dissimula devido ao interesse em jogo.

Dessa forma a linguagem é arbitrária. Ela é refeita para manter a força. Discursos são apropriados para pôr em prática os interesses que estão em jogo. Há sempre uma virada lingüística. Muitas vezes na história do Brasil a direita autoritária assumiu o discurso da esquerda para esvaziar as lutas. Palavras como justiça social, qualidade, igualdade e equidade são exemplos disso. São usadas em muitos discursos, porém dão a elas outros sentidos.

Perceber esse jogo, os interesses da classe dominante, a violência simbólica presentes nas práticas diárias, requer formação mais elaborada. Em toda intencionalidade educativa deveria haver preocupação com a integridade humana. As pessoas precisam de cuidado, para que sua dignidade aflore e dê sentido a suas próprias vidas. O currículo escolar precisa oferecer aos alunos e alunas formação bem mais ampla da que se propõe atualmente. A educação que se pretende eficaz nesse sentido é necessariamente respaldada pela formação política, ética e técnica.

A inserção à prática pedagógica de aspectos que valorizem a formação política pode levar ao educando e à educanda a compreensão das relações de poder estruturadas na sociedade. Isso lhes facilita o entendimento dos processos ideológicos nos níveis

cultural, político e econômico e lhes possibilita criação de novas formas de conduzir e de organizar a vida.

A intervenção ética possibilita investigação da moral, os valores assimilados na nossa formação e questionamentos sobre sua fundamentação nos contextos culturais. É importante não confundir valores morais com ética. Enquanto os valores morais são um conjunto de normas e regras que regulamenta as atitudes e as relações das pessoas de uma determinada sociedade; a ética é a filosofia moral que possibilita reflexão, problematização e interpretação dos significados dos valores morais. A intervenção ética possibilita investigação da moral, os valores assimilados na nossa formação e questionamentos sobre sua fundamentação no contexto cultural. Ética é princípio, fundamento dotado de postura filosófica reflexiva, crítica e atuante sobre a moral.

Na formação não se pode esquecer de que é preciso capacitações constantes para melhorar o lado profissional. É de seu trabalho que o profissional e a profissional da educação garantem o sustento e dá qualidade à vida material. Nessa perspectiva o conhecimento técnico – e aqui não se trata de tornar a escola tecnicista - proporciona a alunos e alunas o saber científico fundamental na formação profissional.

A formação ampla dá poder à pessoa de ater-se para construção da democracia, evitar os estereótipos sociais, dar novos significados à sua existência, consolidar a cidadania, erradicar a alienação e a servidão enraizadas na cultura, que só interessam ao grupo hegemônico.

Freud escreveu a Einstein “[...] que seriam inúteis os propósitos para eliminar as tendências agressivas dos homens” (1997, p.71). Eliminar totalmente as tendências agressivas, segundo Freud, é uma ilusão, mas pode-se tentar desviá-las. “Tudo o que estabelecer laços afetivos entre os homens deve actuar contra a guerra” (1997, p. 72). Freud acrescenta que “tudo o que estabelece importantes elementos comuns entre os homens desperta tais sentimentos de comunidade, identificações. Neles se baseia, em grande parte, a estrutura da sociedade humana” (1997, p. 72).

Depois de ler os trabalhos de Freud, constata-se que, com relação às discussões nas aulas dos professores Alípio e Mário Sérgio, se pensar basta *eu* ser feliz, cai-se no abismo, num grande buraco. Podemos ser menos infelizes, mas para isso temos que nos

propor a construir uma sociedade mais justa. Assim podemos conseguir uma vida melhor, embora, nos alerta o filósofo Enrique Dussel,

cada processo de libertação (hoje vivemos o de 50% da humanidade só no processo de libertação feminina) consegue um “êxito” (sua obra), mas é preciso ter consciência crítica: não é um bem perfeito, é só um bem histórico. A sociedade perfeita é logicamente possível mas empiricamente impossível. O bem supremo é uma idéia regulativa (um sistema sem vítimas) mais empiricamente impossível. Então, não serve para nada? Serve para nos ajudar a criticar a dominação atual e descobrir as vítimas presentes, mas não para tentar a realização histórica do bem supremo - o “comunismo” de Marx como “Reino da Liberdade” também era uma idéia regulativa e não uma “etapa histórica”. Por isso tudo, se é o “bem” é finito, se é impossível fazer um bem perfeito, então a ética nos ensina a estar atentamente críticos na luta permanente[...] O “bem” , como fruto da práxis da libertação, é êxito de uma empresa difícil, árdua, que sempre se opõe a forças superiores, às estruturas dos que exercem o poder do bem vigente e tradicional. Por isso a sua obra é fruto das quatro virtudes cardeais levadas ao paroxismo: fortaleza inabalável, temperança incorruptível e disciplinada (chegando a suportar a tortura sem delação nenhuma por parte do refém substitutivo), prudência inteligente da factibilidade diante de forças sempre maiores, e justiça que não negocia contra toda a esperança diante da vítima indefesa (2002, p. 571).

De acordo com Dussel, a vida em comunidade precisa de argumentação e consenso. A ética é uma construção histórico-cultural que busca o acordo e, em todas as linguagens, ela tem de priorizar a vida. Mais que isso: a vida é um fundamento.

## 1.2. HISTÓRIA DO ENSINO DE ÉTICA NO BRASIL

Para descrever sobre a indicação da ética no currículo oficial optamos em fazer breve apanhado sobre a política vigente no momento da escrita desta dissertação. Trata-se das políticas neoliberais que orientaram as reformas curriculares na América Latina e logicamente no Brasil.

O neoliberalismo nasceu depois da Segunda Guerra Mundial como oposição ao estado intervencionista e de bem-estar social<sup>4</sup>. Essa nova orientação política propõe nova

---

<sup>4</sup> É o *welfare state*. “A maioria das economias capitalistas experimentou no pós-guerra um crescimento econômico sem precedentes, aliado à expansão de programas e sistemas de bem-estar social. Para a mai-

lógica mundial de mercado e se solidifica, principalmente na década de 1970, como forte corrente do pensamento na história da humanidade.

As exigências neoliberais de se ter uma sociedade aberta criticam o estado provedor porque a busca da igualdade social leva à servidão e assim o estado-providência não seria capaz de garantir liberdade econômica e política, a competição e a capacidade criativa dos cidadãos e das cidadãs. Para os neoliberais seria impossível governar e manter a democracia num estado sobrecarregado.

A intervenção do Estado deve estar orientada para tudo que favoreça empresas: menor controle, redução da tributação, principalmente sobre investimento e capital, subsídio e créditos para investimento em P&D [pesquisa e desenvolvimento]. Só assim haveria crescimento e o crescimento do setor privado é a melhor forma de combater a inflação. O que melhor deveria fazer o Estado, então, seria restringir-se a aumentar os lucros das empresas” (DRAIBE; HENRIQUE, 1988, p. 59).

Era preciso diminuir a participação sindical e política da sociedade civil. A sociedade e o sistema político teriam menos forças nas decisões governamentais. O poder administrativo receberia menor controle dos processos políticos. Em síntese, as idéias neoliberais pressupõem

privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer (MORAES, 2001, p. 35).

Na forma de organização do trabalho se prega o fim do trabalho clássico, com salários definidos pelos acordos coletivos e emprego fixo. Busca-se a individualização da remuneração, terceirização, autonomia individual de produção, o auto-emprego e a contratação flexível. Não importa se o trabalhador tem carteira assinada. É preciso que ele seja qualificado e tenha emprego, seja capaz de se auto-sustentar. O mercado precisa de pessoas livres, autônomas, flexíveis, plurais, criativas, autocríticas e qualificadas.

---

oria dos analistas ocorreu uma parceria bem sucedida entre a política social e a política econômica, sustentada por um consenso acerca do estímulo econômico conjugado com segurança e justiça social” (DRAIBE; HENRIQUE, 1988, p.54).

O processo de globalização defendido pelos neoliberais exige que as sociedades capitalistas intensifiquem a produção porque,

em grande parte, esta globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade (como, por exemplo, o software que permitiu a criação, relativamente em pouco tempo, de super-milionários - *sic!* - como Bill Gates, com uma companhia de alcance mundial como a Microsoft). Estas mudanças que redefinem as relações entre as nações implicam em uma alta mobilidade do capital via intercâmbio internacional, mas também através da velocidade de realização e investimentos de curto prazo e alto risco. Há uma enorme concentração e centralização de capitais de produção em nível internacional. (CARNOY et al., 1993 apud TORRES, 2002, p. 118).

A globalização não é social; é puramente econômica e monetarista. Ela não é humanizada; exclui homens e mulheres. O SER humano é pouco considerado. A mundialização globaliza a pobreza e a miséria. Houve aumento mundial de desempregados.

Segundo o professor Antonio Chizzotti, do Programa de Educação:currículo, PUC-SP, “a dualização de ‘integrados’ e ‘excluídos’ é vista pelos neoliberalistas como normal nas sociedades ‘competitivas’ ”. Acrescenta o professor, em uma de suas aulas: há um *apartheid* social nos países em desenvolvimento. Esta divisão social está fundamentada pela ideologia meritocrática do individualismo competitivo que sustenta a luta pela eficiência. Complementamos a fala de Chizzotti com Pedro Goergen:

No contexto do sistema econômico neoliberal, ocorre um distanciamento cada vez maior entre os grupos que colhem às farras os frutos do desenvolvimento científico tecnológico (*sic!*) e aqueles que ficam à margem do caminho condenados à fome e à miséria” (2005, p. 6).

Assim a noção de cidadania é descartada. O discurso neoliberal faz mais referência a consumidores e consumidoras do que a cidadãos e cidadãs.

Como fica a educação diante desse processo político? O receituário neoliberal é reorientar os gastos públicos e as políticas sociais. Deve-se reduzir despesas com empresas estatais, favorecendo privatizações, evitar desperdícios, diminuir a participação do Estado nos setores sociais, como educação e saúde.



Nos programas de ajuste estrutural do FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial existem algumas prioridades para modernizar as sociedades. Nelas está a necessidade de investir e expandir a educação básica (Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtiem, na Tailândia, 1990). Para que as pessoas não fiquem fora da educação, foram criados no Brasil, na década de 1990, programas como o Educação para Todos.

Mas nesse caso é valorizada somente a educação básica. O ensino universitário não entra no programa. Observa-se grande credenciamento de faculdades particulares por todo o país. “O ensino médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (PCNs, 2002, p. 20,). Maria Olinda Noronha alerta que

este foco no ensino “básico” é justificado porque considera-se que este nível de ensino representa o momento em que os indivíduos podem adquirir as ferramentas mínimas necessárias para participarem no mercado moderno como consumidores e produtores eficientes e competitivos (2002, p. 87).

Na proposta pedagógica neoliberal, a escola não deve ser somente transmissora de conteúdos. Os alunos e os alunas precisam “aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver juntos; aprender a ser” (UNESCO<sup>5</sup>, 1996 apud NORONHA, 2002, p. 85). É necessário dinamizar, democratizar o ensino e valorizar o indivíduo. Deve ser respeitado o interesse do educando e da educanda porque eles são sujeitos, o centro da educação. Observou Anísio Teixeira já na década de 1960:

[...] podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável (1968, p. 36).

O capitalismo neoliberal precisa de pessoas com conhecimento de novas ciências e técnicas criativas, estimuladas para as descobertas autônomas, a fim de desenvolver ainda mais a tecnologia. Baseada nesses princípios, a educação centrada no aluno e na aluna favorece essa iniciativa e sugere grande exaltação à individualidade.

---

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O investimento no “indivíduo” tem como matriz a abordagem do capital humano que preconiza, entre outras coisas, que o acesso aos bens e serviços “básicos” – entre eles, a educação – torna os pobres mais eficientes, competitivos e produtivos. Observa-se que a abordagem economicista é transferida do campo da análise econômica de mercado e aplicada de modo mecânico no campo da cultura. O indivíduo, a partir desse enfoque, precisa, de modo permanente, desenvolver livremente, de preferência usando seus poucos recursos e muita criatividade, estratégia de sobrevivência auto-sustentada e solidária (NORONHA, 2002, p. 87).

Percebe-se que o neoliberalismo usa discursos renovados, comerciais e tecnicistas dos Estados Unidos que aparentemente implicam idéia de cidadania. Nesse caso, a educação é reforço para manutenção das sociedades capitalistas. O investimento é meramente de intenção comercial e mercadológica. Não se priorizam formações política e filosófica. Educandos e educandas não conseguem analisar criticamente a realidade e muito menos investir na sua transformação porque lhes faltam subsídios teóricos para isso.

Depois da Ditadura Militar no Brasil, psicólogos e pedagogos traçaram o novo perfil de aluno e aluna. Transformaram os ambientes escolares em minilaboratórios de experimentações: o jovem e a jovem precisariam aprender a partir de experiências. A disciplina não se resumia à obediência da escola tradicional. A sala de aula poderia ser barulhenta, movimentada, alegre e sem pressões. Era importante que os interesses dos alunos e alunas estivessem em primeiro lugar e “nunca podemos dizer não para o aluno”, dizia uma professora de Didática. Aprendemos isso quando fizemos o antigo Magistério, na década de 1980. Eram obrigatórias leituras sobre aprendizagem centrada no estudante.

Nesse contexto foi criada a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - e mais tarde se deu a construção dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ensino médio**, pelo Ministério da Educação, que juntos têm como princípios estabelecer uma educação equilibrada para todos os estudantes com as seguintes perspectivas:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e a orientação básica para a sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos ( 2002, p. 22).

São variadas as críticas feitas aos **PCNs**. Segundo o professor Chizzotti, o documento tem uma leitura a-histórica, não se refere ao processo histórico de luta de classe, que explica as desigualdades sociais que permanecem no contexto socioeconômico. Contribui para o mascaramento das contradições que emergem do processo de reprodução do modelo da sociedade ao não revelar a natureza e a contraposição histórica existentes entre os diferentes interesses encontrados nos atuais conflitos sociopolíticos de classes e transmite uma concepção conservadora de sociedade.

Chizzotti aponta ainda uma “mistura” teórica entre Piaget e Vigotsky. O documento não trabalha as diferenças epistemológicas das teorias no que diz respeito às concepções subjacentes de homens e mulheres, mundo e sociedade. Há nos **PCNs** um caráter sincrético da terminologia. Presenciam-se metodologia e práticas pedagógicas que vão desde a pedagogia tradicional, passando pela pedagogia renovada, pedagogia progressista, pelo sociointeracionismo e algumas abordagens com preocupações pós-modernas.

Os **PCNs** abordam uma sociedade excludente, mas não coloca que isso é formado e mantido pelo capitalismo e pelo seu processo globalizante. Percebemos um discurso da busca de sobrevivência neste sistema. Os educandos e educandas devem ser inseridos no processo produtivo e aprender a viver nesta sociedade. O documento propõe que “o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas” (2002, p. 28).

No ensino médio percebemos forte dualismo entre educação humanista, base geral, e o ensino profissionalizante (técnico). Isso é ruim. Seria ideal que o jovem e a jovem

brasileira não precisassem se preocupar com o trabalho nessa fase da educação. Eles receberiam, assim, formação geral humana e deixariam a formação profissional para o período universitário.

Nesse sentido, na educação básica, a sala de aula seria espaço, centro de excelência, de formação constante, onde durante o processo escolar os alunos e as alunas aprenderiam matemática, línguas, ciência, lidariam com informática para ajudar no seu cotidiano, realizariam pesquisas, constatariam resultados, formariam consciência moral, questionariam valores, atitude, política, meio ambiente e discutiriam desigualdades raciais e sociais, as drogas, exploração sexual, consumismo e a violência.

A prática reflexiva dos problemas da sociedade fornece bagagem de esclarecimento sobre como está estruturada a realidade em seus aspectos político, econômico e social, determinando melhor postura perante os obstáculos.

Os alunos e alunas precisam ter consciência de sua própria realidade com bagagem que lhes permitam criticar o universo cultural, buscar posicionamentos que pressupõem elaboração de ações coerentes e refletidas.

O nível inicial da escola elementar [...] deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2001, p.37).

Antonio Gramsci ajuda a entender que a realidade não obedece apenas aos cânones da economia. A hegemonia pode ser construída a partir de reforma cultural, política e ideológica. A escola ocupa espaços importantes na construção da hegemonia, ajuda a população a se elevar nos aspectos cultural e moral. O Estado tem a possibilidade de ser ético e democrático.

Na parte introdutória dos **PCNs** fica claro que eles são só referência para auxiliar no trabalho de professores e professoras. Ao mesmo tempo houve o cuidado de que todas as escolas recebessem os **Parâmetros** e que os docentes e as docentes os estudas-

sem. Foram variadas capacitações que o MEC (Ministério da Educação) promoveu em todo o Brasil. A capacitação denominada Parâmetros em Ação<sup>6</sup> é exemplo disso.

Vários autores apontam que o documento descreve autonomia, mas o MEC não criou possibilidades a professores, professoras e comunidade escolar de construir seu próprio currículo. Apelidados por muitos educadores e educadoras como *Pacotão do MEC*, os **PCNs** foram criticados de ser um “controle pedagógico” do governo a todas as escolas do país.

O documento cita que se devem respeitar as diversidades culturais locais, mas o governo pouco estimula a participação da comunidade escolar na construção dos seus próprios parâmetros, para que se possa resolver, pelo menos em parte, os imensos conflitos que há na comunidade escolar. A falta de fomentação da participação no campo educacional é uma das características negativas dos **Parâmetros**.

Para que ocorra participação seria fundamental a criação de condições de capacitação dos educadores e das educadoras, porque

a construção de uma nova cultura política radicalmente democrática requer um conjunto de aprendizados capazes de transformar as atitudes, os valores, os comportamentos e a ética arraigados no Estado e na sociedade, resultantes da socialização promovida pela cultura política que hegemônizou a tradição histórica brasileira. Portanto, a abertura de novas formas de canais de participação requer a mediação da educação, de uma prática pedagógica explícita, capaz de propiciar o necessário processo de mudança de atitudes, valores, mentalidades, comportamentos, procedimentos, tanto por parte da população como daqueles que estão no interior do aparelho estatal (PONTUAL, 2000, f. 4).

Depois de termos percorrido esse caminho, pode-se agora centrar na ética em si. A educação não-ética do período da Ditadura Militar (1964 a 1985) serviu para transmitir *normas prontas e doutrinárias* em nosso País. É emblemático nesse sentido o Decreto de 1969, que validou os Estudos dos Problemas Brasileiros e Educação Moral e Cívica.

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a defesa do princípio democrático, através da presença

---

<sup>6</sup> “O programa *Parâmetros em Ação* [...]” teve como objetivo “[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional [...]” de educadores e educadoras articulado “[...] com a implementação [...]” dos **PCNs**. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília. *Ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/paramaca.shtm>> Acesso em: 13 abr. 2006.

do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento de valores e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; ... o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho, e da integração na comunidade; (...). (LEPRE, 2001, p.71-72 apud MENIN, 2002, p. 94).

Esse tipo de intervenção não possibilitou a crítica, reforçou o sistema opressor, ajudou na preservação da submissão e foi incapaz de fornecer elementos necessários à reflexão sobre os valores morais daquele período histórico. Estabeleceu princípio moral autoritário, repressor, que fortalecia a sociedade dividida em classes e a opressão gerada por ela.

Outra forma de atuação que não leva à ética (e tem acontecido nas escolas brasileiras) é uma prática meio *laissez-faire* (deixem fazer, deixem passar) em relação aos valores. Cada professor ou professora tem concepções diferenciadas sobre entendimento do que é certo, bom e justo. Por exemplo, uma professora pode considerar necessário realizar debate em sala de aula com seus alunos e alunas, enquanto outra não aceita nenhum tipo de pronunciamento em suas aulas.

Desse modo, concepções opostas não possibilitam um código moral na escola. Tudo é relativo. O que é certo para uma; é errado para outra e, no meio desta confusão, a reflexão dos valores torna-se impossível. Não existe regra estabelecida.

Uma posição relativista em educação de valores pode permitir, como podemos constatar, um vale-tudo na educação, em que valores e contravalores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção. Podem, numa mesma escola, ser encontrados professores que incentivam a competição entre os alunos ancorando-se no fato de que na sociedade atual predomina o “cada um por si” ou o “vence o mais forte”, outros defendendo a cooperação e a solidariedade para a construção de uma sociedade melhor, e outros, ainda, completamente indiferentes a essas questões e que consideram a moral como um assunto particular (MENIN, 2002, p. 95).

As sociedades contemporâneas desenvolveram tecnologias altamente avançadas. Aperfeiçoamentos genéticos, meios de comunicação fabulosos - televisão, telefone fixo,

celular móvel, internet, rádio, fax, telão etc. Mas, paralelo a isso, não existe política de acesso a esses bens, além de faltar tolerância e o pleno exercício da cidadania. Miséria, racismo, preconceito e discriminação do *Outro* sobrepõem-se à alteridade.

Quando quatro jovens foram questionados sobre o porquê de terem ateado fogo num índio pataxó<sup>7</sup> que dormia em um ponto de ônibus em Brasília, responderam: “Achamos que ele era mendigo.” Em mendigo pode-se pôr fogo, porque é alguém à parte de sua existência e pode ser tratado violentamente pelas instituições ou pelas pessoas. “De modo geral, penso que as pessoas estão em crise ética, e essa crise tem reflexos nos comportamentos morais. A imoralidade não deixa de ser tradução de falta de projetos, de desespero existencial ou de mediocridade dos sentidos dados à vida”, afirma o psicólogo Yves de La Taille (DREYER, PORTAL APRENDE BRASIL).

A busca de reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais, ou seja, a ética, deve ser constante a todos os cidadãos e cidadãs. É preciso que as pessoas sejam incentivadas desde criança.

Os adultos dizem continuamente às crianças que devem se comportar bem, mas nunca discutem com elas o que é o bem; pedem-lhes que digam a verdade, mas nunca falam com elas acerca do que é verdade. E não só não discutem com as crianças, como também não concebem espaços para que elas conversem a respeito [...] (SANTIAGO, 1999, p. 31)

O pensamento filosófico, mesmo em sentido restrito, está incluso na vida das pessoas pela necessidade diária de convivência, de existência e de relação. Ampliar esse pensamento é dar significado à reflexão sobre a problemática humana, negando valores opressores do capital, da ordem, do pragmatismo, do consumo e da supremacia militar.

É interessante romper, estabelecer marco de ruptura no repasse de valores estereotipados da sociedade capitalista, que vem perdendo a moralidade diante de um TER dissimulado. Os educadores e as educadoras devem mostrar às crianças que a vida é valor fundamental. Pensando em questões do bem-viver e do SER, é possível evitar as futilidades e podar o pensamento apenas utilitário. Podemos vivenciar, com alunas e alunos, princípios de honestidade e solidariedade.

---

<sup>7</sup> O índio pataxó Galdino Jesus dos Santos morreu queimado no dia 20 de abril de 1997.

Precisamos de uma ética que questione e rediscuta os valores no contexto social. A escola é espaço privilegiado para difundir tais princípios. Ela deve incluir no seu currículo questões sobre ética e cidadania. O conteúdo dessa ética deve ser a vida. O princípio fundamental da ética é

o princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade. Este princípio tem a pretensão de universalidade. Realiza-se através das culturas, motivando-as por dentro, assim como aos valores ou às diversas maneiras de cumprir a “vida boa”, a felicidade, etc. Mas todas estas instâncias nunca são o princípio universal da vida humana. O princípio penetra todas elas, incidindo-as à sua auto-realização. As culturas, por exemplo, são modos particulares de vida, modos movidos pelo princípio universal da vida humana de cada sujeito em comunidade, a partir de dentro. Toda norma, ação, microestrutura, instituição ou eticidade cultural têm sempre e necessariamente como *conteúdo* último algum momento da produção, reprodução e desenvolvimento *da vida humana* em concreto (DUSSEL, 2002, p. 93).

A ética que se busca deve respeitar a vida das pessoas que sofrem, pois é a partir dela (da ética) que podemos lutar pela libertação. Enquanto educadores e educadoras não aceitarem o diferente, o excluído, como alguém que é igual e lhes pertence e terem comprometimento com esse SER, o currículo que de fato eduque estará distante.

O sistema educacional brasileiro hoje, de forma geral (porque há educadores e educadoras lutando por uma educação humanizadora), não tem a verdadeira intenção educacional. Ele leva à desumanização e contribui para manutenção da opressão das pessoas com necessidades especiais, pobres, mulheres, negras, indígenas, homossexuais e transgêneros.

A criação dos *Temas Transversais* dos **PCNs**, no final da década de 90 do século XX, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mostrou a preocupação do Ministério da Educação em buscar saídas para a ruptura de questões que não possibilitam cidadania, dignidade e ressalta a importância da ética nas nossas escolas.

A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (1997, p. 30).



O trabalho com a ética dentro da escola não se dará com a criação de uma disciplina específica e nem pela transversalidade. Mas os *Temas Transversais* dos **PCNs** são documentos importantes para o trabalho com ética na escola. Eles podem ser os únicos documentos teóricos acessados por professores e professoras. Dão noção, orientam e possibilitam o início de discussão e de trabalho com a ética.

Com todas as críticas feitas aos **Parâmetros**, mesmo sendo temas transversais, e não princípio fundamental de trabalho, ou seja, a necessidade de construir ambiente ético, com projeto de trabalho em toda a escola, há de se considerar os **PCNs** importantes no processo da educação brasileira. Isso fica claro se compararmos as citações feitas do documento que regulamentava o ensino das disciplinas Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros na década de 1960 com as indicações do trabalho sobre ética na década de 1990. Nesse caso, se professores e professoras se embasam nos *Temas Transversais* como um dos componentes curriculares, isso pode ser um pequeno avanço para o ensino brasileiro.

Sabemos que Todos na Escola e a formulação dos **PCNs** não representam universalização e democratização do ensino. “Se a escola quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas” (SINGER, 1996, p.14).

Tal afirmativa significa que não se deve deixar como está. É necessário que se busquem as possibilidades, contrapor as impossibilidades defendidas por grupos hegemônicos. Saber o que se quer é logicamente procurar recursos para rejeitar o discurso renovado e demagógico do capitalismo. Propõe-se, com a nossa cultura popular, a libertação do povo. A escola pode, e muito, contribuir com esse processo. A cultura não será mumificada, como escreveu Antonio Gramsci, porque existirá nela elementos antiopressores.

## 2. ÉTICA, ENSINO, PRÁXIS E CURRÍCULO

*Ensinar exige:*  
*consciência do inacabamento;*  
*o reconhecimento de ser condicionado;*  
*respeito à autonomia do ser do educando;*  
*bom senso;*  
*humildade, tolerância e luta em defesa dos*  
*direito dos educadores;*  
*apreensão da realidade;*  
*alegria e esperança;*  
*a convicção de que a mudança é possível; e*  
*curiosidade.*

**Paulo Freire – Pedagogia da autonomia**

Na primeira subseção deste capítulo procuraremos entender como a criança constrói ou é construído nela o juízo moral (a construção de valores). Optamos em estudar Jean Piaget, o criador da psicologia genética, que pesquisou os processos do pensamento infantil. Em 1932, publicou na França ***Le jugement moral chez l'enfant (O juízo moral na criança)***, obra pioneira que explica a formação da consciência moral nas crianças de 3 a 12 anos de idade.

Lembramos que nosso referencial teórico está em Dussel e Freire, mas, como estamos dissertando sobre ética na infância, não podemos nos afastar de Piaget porque ele, dentro dos limites da epistemologia genética, se preocupou em explicitar a criança em relação aos valores morais: como acontece na criança o juízo moral.

Piaget tratou exclusivamente dos processos endógenos da criança. Não queremos afirmar que ele desconhece os exógenos. Ao contrário, estamos afirmando que se ateve mais aos aspectos endógenos. O interesse de Piaget se limitou a saber e explicar como a criança constrói internamente a inteligência, linguagem, comportamento e o julgamento moral. Ele concentrou seus estudos no desenvolvimento interno da criança.

Jean Piaget abriu espaços para reflexão sobre a gênese da moralidade humana. Suas pesquisas dão elementos para persistir na possibilidade de que a ética pode ser trabalhada desde a educação infantil.

O pesquisador pouco escreveu sobre pedagogia ou metodologia de ensino. O mais importante é aproveitar dele a análise de que as formas autoritárias de imposição de regras não levam a uma prática reflexiva. O escritos sobre o juízo moral na criança são importantes na perspectiva de que a moral pode ser discutida desde a infância. Essa observação piagetiana é considerada avanço na história da reflexão sobre moralidade.

Outro autor que contribui para o aprofundamento dessa temática é o professor Yves de La Taille, do Instituto de Psicologia da USP (Universidade de São Paulo). La Taille ajuda a entender melhor Piaget e muito acrescenta sobre o desenvolvimento do pensamento moral na criança.

À medida do possível introduzimos algumas críticas dos filósofos Enrique Dussel, Adolfo Sánchez Vázquez e Marilena Chauí, além do professor Paulo Freire. Esses pesquisadores e a filósofa Marilena Chauí pensaram a transformação social por pessoas que são sujeitos e construtoras da sua própria realidade histórica.

Na segunda parte do capítulo defendemos um currículo voltado à práxis reflexiva e crítica (a ética enquanto práxis curricular). Trata-se da ética que acreditamos. Para escrevê-la aproveitamos as atividades do mestrado. Aprendemos muito com leituras, debates e discussões. As aulas de professores e professoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as intervenções de alunos e alunas de pós-graduação da instituição, as leituras propostas, assim como os trabalhos, nos respaldaram teoricamente, facilitando a construção deste capítulo.

Ao longo do capítulo definimos que para nós *ética* é princípio, fundamento dotado de uma postura filosófica reflexiva crítica. A *moral* é procedimento valorativo que considera as tradições culturais e a sociedade. O *eu* significado, função e validade variam historicamente e em diferentes sociedades.

A *ética* é todo um processo de reflexão sobre essas regras e normas. A função da ética é acompanhar filosoficamente a *moral*. Por isso a ética pode explicar e influir na *moral* de uma realidade. A atuação da ética está no plano filosófico - pode ajudar na busca de novos rumos *morais* para as sociedades. Princípios ético e moral não podem caminhar separadamente.

A ética entra como possibilidade de construção de uma práxis transformadora. Não devemos colocá-la como “salvadora da pátria”. Mas ela pode nos ajudar para que o currículo brasileiro seja menos violento e a realidade escolar seja mais humanizada. Neste momento, isso são utopias necessárias que nos impulsionam a lutar por uma escola e por uma sociedade melhores.

Por último, discutimos a *especificidade do ensino de ética*. Definimos neste item o que é, para nós, o ensinar ética. Negamos que o ensino de ética seja especificamente voltado ao desenvolvimento das habilidades do pensar e ao ensino de educação moral e civismo. Aproveitamos para citar algumas aulas que podem propiciar melhor entendimento sobre diferentes concepções e práticas pedagógicas em relação ao ensino de ética.

## 2.1. CONSTRUÇÃO DE VALORES PELAS CRIANÇAS

Para Piaget (1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. O *bem* é produto da cooperação e não do dever que vem da coação moral que as pessoas adultas exercem sobre a criança. Para isso é necessário entender que a cooperação se introduz pela “[...] autonomia [que] só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

A moral do *bem* é a do respeito mútuo e da autonomia. Essa moral é conduzida no campo da justiça, no desenvolvimento da igualdade, constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade. Neste caso é evidente para Piaget (1994, p. 239-243) que, em nossas sociedades, a moral comum que dirige as relações dos adultos entre si é exatamente a da cooperação. Os exemplos de ambientes aceleram o desenvolvimento da moral infantil. A autoridade coerciva não pode ser fonte de justiça, porque o desenvolvimento da justiça supõe autonomia.

Para entendermos bem essa construção moral, iniciamos assinalando que em Piaget a consciência da regra na criança começa com a *anomia* correspondente à fase em

que a criança pequena não segue regras coletivas. Os interesses da criança nesse momento são motores, simbólicos e individuais. A regra não é coercitiva. Nessa fase houve a constatação de que, nas brincadeiras (jogos de regra), as crianças não se prenderam às regras; usaram os objetos dos jogos de forma fantasiosa. Com as *bolinhas* de gude, por exemplo, as crianças brincavam de *comidinha*, as amontoavam na cavidade do sofá e assim por diante.

Esse primeiro estágio, analisou Piaget (1994, p. 33), é “[...] puramente *motor e individual*, no decorrer do qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores”. Ao observar crianças de três anos, o pesquisador percebeu que na brincadeira geralmente não há regras.

O segundo estágio é o da *heteronomia*, etapa em que a criança se mostra interessada pelas atividades coletivas e com regras. Em função do egocentrismo, a regra para a criança é tida como *sagrada*. Num jogo, por exemplo, só pode seguir a regra que lhe foi ensinada. Se houver qualquer modificação na regra, ela entende que é uma transgressão, uma falta grave. Piaget, analisando crianças de 4 a 6 anos de idade, observou que elas só aceitam inovação das regras se a pessoa adulta propor. É inaceitável inventar ou inovar as regras entre elas. Ainda, nesse estágio, as crianças jogam cada uma por si, sem se preocupar com os parceiros. Elas não controlam os jogadores e nem procuram vencê-los. “[...] ‘Ganhar’ [o jogo] significa, simplesmente, conseguir, por sua própria conta, bater nas bolinhas visadas” (PIAGET, 1994, p. 57).

De acordo com Piaget, no último estágio a criança alcança alguma *autonomia*. É capaz de regulamentar a partida do jogo obedecendo às suas regras. Nesse momento, se estabelece uma real cooperação entre os jogadores e as jogadoras. Se houver acordo entre as partes, podem mudar as regras do jogo. As crianças de 7 a 12 anos, na pesquisa de Piaget, passam por essa fase. Primeiro elas têm necessidade de controlar, unificar e, muitas vezes, de variar as regras dos jogos. Depois as crianças codificam as regras nos seus pormenores.

Este último ponto nos conduz a um segundo indício de união da autonomia com o verdadeiro respeito à lei. Modificando as regras, isto é, torna-se legisladora e soberana nessa democracia que sucede, por volta dos dez, onze anos, à gerontocracia anterior, a criança toma consciência da razão de ser das leis. A regra torna-se, para ela, condição necessária do

entendimento. “Para não trapacear, diz Ross, é preciso aprender as regras e depois deve-se jogar como se manda [= é preciso aceitá-las]”. A regra mais justa, sustenta Gros, é aquela que reúne a opinião dos jogadores, “porque [então] não podem trapacear” (PIAGET, 1994, p. 64).

Piaget, ao pesquisar as concepções morais, o juízo moral das crianças heterônomas, percebeu nelas um *realismo moral*<sup>8</sup> (grifo do autor) porque, primeiramente, elas consideram que é *boa* toda ação que atesta uma obediência à regra ou aos adultos; é *mau* todo ato que não ocorre conforme as regras. “[...] O *bem* se define rigorosamente pela obediência” (PIAGET, 1994, p. 93). A criança interpreta a regra ao pé da letra, não percebendo o seu verdadeiro espírito. No final o julgamento se dá pelas conseqüências da ação e não pela intencionalidade do praticante da ação. O *realismo moral* ocasiona concepção objetiva da responsabilidade.

A criança em fase do realismo moral julga mais culpado alguém que tenha quebrado dez copos sem querer do que alguém que somente tenha quebrado um durante uma ação ilícita. Vale dizer que julga pelo aspecto exterior da ação - o fato de ter quebrado muito ou pouco - e não pela intencionalidade da mesma (LA TAILLE, 1992, p. 52).

No *realismo moral* o dever é essencialmente heterônimo, ou seja, acrescenta Yves de La Taille (1992, p. 52), “a heteronomia, agora expressa pelo realismo moral, corresponde a uma fase durante a qual as normas morais ainda não são elaboradas, ou reelaboradas pela consciência”. A criança não consegue ainda entender a função social das normas. O dever significa mera obediência às leis estabelecidas e impostas pelos adultos.

A coação adulta, mesmo não sendo de cunho autoritário, provoca *realismo moral* na criança. As exigências dos adultos em relação aos limites, como estabelecer horários para dormir, comer, não estragar os objetos, cuidar da higiene e outras coisas que ocorram das crianças provocam o *realismo moral*, ou seja, aceitação passiva das ordens. Mesmo que sejamos adversários da coação, sempre damos ordens que são incompreensíveis para as crianças. Importante lembrar que o realismo é efetivo e próprio do pensa-

---

<sup>8</sup> Piaget chama de “[...] *realismo moral* a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (1994, p. 93).

mento espontâneo infantil. O *realismo moral* resulta também do pensamento espontâneo (*realismo infantil*) e da coação exercida pelas pessoas adultas.

Nesse caso, adultos e adultas devem agir em relação às regras, não exigindo obediência passiva das crianças. É necessário discutir as regras, sempre fazer compreender o porquê das ordens, em lugar de impô-las categoricamente. Deve-se apresentar para as crianças os fatos sob a *luz da cooperação*, como ajudar a professora, ensinar o amigo, agradecer alguém - mostrar a razão de ser das ordens, porque as crianças não as compreendem por si próprias. De acordo com Piaget, se as ordens forem recebidas e aplicadas pela criança antes de serem realmente compreendidas, naturalmente darão lugar a uma moral heterônoma, com sentimento de pura obrigação e remorsos em caso de violação dessas leis. Supõe-se

[...] que crianças que colocaram a justiça retributiva acima da justiça distributiva são aquelas que seguem o ponto de vista da coação adulta, enquanto as que preferem a igualdade à sanção são aquelas às quais as relações entre crianças (ou mais raramente as relações de respeito mútuo entre adultos e crianças) levaram à melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas morais (PIAGET, 1994, p. 204).

O pesquisador Jean Piaget argumenta que há “[...] dois planos no pensamento moral” da criança. O primeiro trata-se do “[...] pensamento moral efetivo [...]”, ligado à “experiência moral”. É constituído na ação e permite à criança avaliar os atos de outrem que lhe interessam diretamente. O segundo plano é o da moral teórica que afasta da ação imediata, um processo de reflexão, quando a criança é chamada a avaliar os atos de outra pessoa “[...] que não lhe interessam diretamente [...]”, ou quando é conduzida a pensar “[...] sua própria conduta, independente da ação atual” (1994, p. 139). Nesse sentido, o pensamento moral teórico da criança poderia obedecer a princípios provenientes da *heteronomia* e da responsabilidade objetiva como também seguir princípios de origem do respeito mútuo ou da moral da interiorização e da responsabilidade subjetiva.

Isso se explica porque, acredita Piaget, a reflexão moral teórica se compõe de tomada de consciência progressiva do pensamento concreto ou da atividade moral em si.

[...] Tomar consciência não consiste simplesmente em projetar luz sobre noções já completamente elaboradas. A tomada de consciência é uma re-

construção, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação. Como tal, está necessariamente em atraso sobre a atividade propriamente dita [...] Em consequência, se o realismo moral, que temos notado entre seis e oito aproximadamente (não podíamos, aliás, descobri-lo antes dos seis anos, porque os pequenos não compreendem suficientemente as histórias empregadas), corresponde a alguma realidade na própria atividade moral, não é no decorrer destes mesmos anos que será necessário procurá-lo, mas bem antes: a responsabilidade objetiva pode muito bem, de fato, estar ultrapassada há muito tempo no plano da ação e subsistir, todavia, no plano do pensamento teórico. Aliás, vimos exemplos de crianças que julgavam as histórias que lhes contávamos de acordo com os princípios da responsabilidade objetiva, mas que nos comunicavam, ao mesmo tempo, recordações pessoais avaliadas muito corretamente segundo os critérios da responsabilidade subjetiva (1994, p. 141).

Podemos dizer que a reflexão teórica sofre deformações na sua própria construção. O realismo moral na criança é muito mais sistemático no plano teórico do que na ação. Quando as crianças raciocinam no plano verbal, elas já enfrentaram e venceram dificuldades colocadas pela inteligência prática.

É preciso, evitando “cair” totalmente em Kant (mais adiante propomos melhor discussão sobre isso), argumentar que a consciência moral é produto de longos processos de desenvolvimento da humanidade. “[...] Nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual. Sem dúvida, encontramos, mesmo antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade” (PIAGET, 1994, p. 296). A compreensão de nossa obrigação moral e as avaliações pessoais que fazemos são sempre de acordo com as normas sociais. As leis e as normas não nascem com as pessoas. O cidadão e cidadã absorvem noção e consciência do seu desenvolvimento histórico, logicamente numa sociedade previamente estruturada. A consciência recebe fortes determinações das relações morais vigentes. Como produto histórico-social, a consciência moral de homens e mulheres está sempre sujeita a constantes desenvolvimentos e mudanças. Não dá para analisar a construção da consciência moral considerando somente sua formulação subjetiva, no interior e no individual. A pessoa concreta individual é social e a consciência moral se forma nessa relação. Nesse caso a consciência heterônoma e a consciência autônoma não são absolutas. Nenhuma consciência é absolutamente livre e incondicionada.



Só uma consciência pura, de um ser ideal, não de homens concretos, poderia gozar de uma autonomia absoluta. Mas a consciência – como a moral em geral - pertence a homens reais que se desenvolvem historicamente. Também a consciência moral é um produto histórico; algo que o homem cria e desenvolve no decurso de sua atividade prática e social (VÁZQUEZ, 2003, p. 187).

Em relação ao sentimento de justiça, Jean Piaget observou que as crianças pequenas confundem a lei e a autoridade com a justiça. Elas têm idéia de uma justiça iminente, ou seja, todo ato considerado ilícito deve inevitavelmente ser castigado. Para os pequenos e as pequenas a natureza é também responsável por castigá-los. La Taille descreve que nesse caso a natureza é cúmplice das pessoas adultas. Existe para as crianças uma “[...] mecânica universal [...]” que funciona “[...] sempre que algum crime é cometido; e o castigo aplicado é sempre uma severa sanção expiatória”<sup>9</sup> (1992, p. 53-54). A maioria das crianças pequenas entre seis e sete anos fez a opção pela sanção expiatória em vez da sanção por reciprocidade<sup>10</sup>. Isso se explica porque em relação à noção de justiça a criança apresenta a fase da *heteronomia*.

Há duas noções distintas de justiça. Uma é *retributiva*, que favorece a *proporcionalidade* entre ato e ação:

No campo da justiça retributiva, toda sanção é admitida como perfeitamente legítima, necessária e constituindo mesmo o princípio da moralidade: se não puníssemos a mentira, seria permitido mentir etc. [...] A criança deste estágio coloca a necessidade da sanção acima da igualdade. Na escolha das punições, a sanção expiatória tem primazia sobre a sanção por reciprocidade [...] (PIAGET, 1994, p. 236- 237).

---

<sup>9</sup> Numa sanção expiatória o culpado tem que ser castigado severamente. Essa repressão, descreve Piaget (1994, p. 161), não tem “[...] nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado”. A qualidade do castigo é estranha ao delito. O que importa “[...] é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta” cometida. Por exemplo, a criança derrama leite sobre a mesa. A mãe bate na criança em vez de pedir à criança que limpe a mesa. Com esse sentido, a sanção expiatória tem caráter arbitrário.

<sup>10</sup> A sanção por reciprocidade não precisa de castigo doloroso. É necessário que a pessoa se conscientize dos seus erros e solucione o problema. Se uma criança quebra um vaso de flores na escola, ela deve trazer outro para colocar no lugar daquele que foi quebrado. “A repreensão então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta” (PIAGET, 1994, p. 162). Essa medida comporta também elementos de sofrimento, porque, às vezes, é acompanhada de aborrecimentos materiais que resultam da ruptura do elo de solidariedade.

Torna-se justo todo o ato que pune e não recompensa um culpado ou é dosado na proporção exata a uma falta ou mérito. O outro tipo de justiça, a *distributiva*, define-se pela idéia de *igualdade*. Dizemos que uma instituição é justa quando não favorece uns a custa de outros. A justiça distributiva pode ser convertida em noções de igualdade ou de equidade. “A reciprocidade se impõe, com efeito, à razão prática, como os princípios lógicos se impõem, moralmente, à razão teórica” (PIAGET, 1994, p. 238).

A noção de retribuição é mais ligada à coação adulta. Geralmente se presencia fatores de obediência e transcendência cuja moral da autonomia tende a eliminá-los. Para a maioria das crianças pequenas, as sanções são justas e necessárias e quanto mais severas melhor, pois, se a criança for devidamente castigada, não rescindir as normas. Saberá cumprir o seu dever. Em média, entre meninas e meninos maiores, observou-se que a expiação não consiste numa necessidade moral. Nas pesquisas essas crianças optaram pelas medidas de reciprocidade. Foi observado que entre as pessoas adultas subsiste a idéia do castigo expiatório como “recolocação da ordem”. Essa atitude é muito forte nas relações sociais e familiares. É importante esclarecer que as sanções expiatórias e as por reciprocidades estão no domínio da justiça retributiva.

O conceito de justiça distributiva apareceu nas crianças maiores. Veja como esta constatação se deu, conforme explicam Piaget e sua equipe de pesquisadores e pesquisadoras.

Para os pequenos, a necessidade da sanção prevalece a ponto que a questão de igualdade não se coloca. Para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retribuição, mesmo depois da reflexão sobre o conjunto dos dados em confronto. É verdade que encontramos os dois tipos de respostas em qualquer idade, se bem que em proporções variáveis. Mas é muito natural que a evolução do juízo moral, sobre um assunto tão delicado, seja menos regular que o de um juízo simplesmente de constatação, dada a multiplicidade de influências possíveis. Num ambiente onde se pratica a punição em alta dose e onde uma regra rígida pesa sobre as crianças, estas, admitindo que não se tenham revoltado interiormente, admitem, por muito tempo, que a sanção tem primazia sobre a igualdade. Numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a idéia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo. Portanto, não poderia tratar-se de estágios claros, em psicologia moral (PIAGET, 1994, p. 203).

A criança começa seu processo de moralização pela *heteronomia*, momento em que ela inicia o desenvolvimento da noção de respeito. A criança pequena ama mãe e pai, admira-os e submete-se às suas ordens, despertando o sentimento de obrigatoriedade e tendo assim respeito unilateral. Com o tempo a criança alcança a *autonomia*<sup>11</sup>. É fundamental saber que imposições de regras e a sanção não possibilitam a *autonomia moral*.

Para a criança ser autônoma, deve-se compreender as razões das regras e criar o hábito de avaliá-las. A autonomia é conquistada pela cooperação - fonte crítica de valores construtivos e de respeito mútuo com e pela autoridade. A ausência da autoridade adulta provoca na criança o não-entendimento das necessidades das regras e a deixa sem noção de limites. Autoridade sem posicionamentos autoritários é essencial ao desenvolvimento moral da criança porque provoca o respeito mútuo e conseqüentemente a autonomia da criança.

A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares (PIAGET, 1994, p. 295).

A autonomia se dá em ambiente de respeito mútuo, de cooperação, discussão e reflexão. Possibilitando esses meios, a criança terá oportunidade de escutar, aprende a organizar seus argumentos e compreender as outras pessoas. É respeitando e exigindo que sejam respeitados que alunos e alunas constroem sua autonomia. As regras por meio de obediência passiva nunca propiciam reflexão necessária para um julgamento moral autônomo.

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o *self-government* [Relatório sobre os Processos de Educação Moral, apresentado ao V Congresso Internacional de Educação Moral em Paris, em 1930]. Propalado por Dewey, Sanderson,

---

<sup>11</sup> Segundo Piaget, muitos adultos não alcançaram a autonomia. Não se deve esquecer de que a autonomia nunca é alcançada em sentido absoluto devido a seu caráter social. Isso significa, no nosso entendimento, que o processo da compreensão moral não acontece de forma natural. Haveria nesse caso necessidade de intervenção pedagógica que possibilitaria constante reflexão sobre a moral.

Cousinet e pela maioria dos promotores da “escola ativa”, o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir (*sic!*) sua pesquisa em comum, seja em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas. A escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. É contra este estado de coisas que reage o método de trabalho em grupos: a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual. É inútil dizer, aliás, que esta inovação só tem algum valor na medida em que a iniciativa é deixada às crianças na condução mesma de seu trabalho: complemento da “atividade” individual (por oposição à repetição passiva que caracteriza o método *livresco*) a vida social só poderia ter sentido na escola, em função da renovação do próprio ensino (PIAGET, 1994, p. 300-301).

A educação não deve ser somente das crianças, mas também de professores e professoras. A indagação ética pode permitir a educadores e educadoras, bem como às crianças, reflexão sobre os fundamentos do comportamento moral. Piaget abre espaço para isso. A moral pode ser discutida. Há na criança capacidade de maravilhar e questionar. Podemos desde cedo estimular esse potencial.

Enquanto relatávamos os estudos de Piaget, havíamos feito algumas críticas. Pretendemos agora centralizá-las de forma mais completa. As observações que serão feitas não invalidam o que consideramos positivo. O pesquisador nos chama para uma constante reflexão sobre as regras, que elas não sejam colocadas autoritariamente para as crianças e que as crianças não as obedeçam somente por medo da coação. A compreensão e a discussão das regras são importantes.

Jean Piaget trabalha com a moral formalista de Kant. Isso torna as teorias piagetianas sobre a moral um pouco limitadas. A cooperação, tendo como referência Piaget, é um método com características do imperativo categórico de Kant: é a *pura forma* que se fundamenta na máxima do “eu devo”. A cooperação é um dever, uma forma pura, altamente necessária para se viver em sociedade e é um método para que a pessoa alcance autonomia. O conteúdo da cooperação é o dever da cooperação, ou seja, é cooperação em si.

O *bom* em Kant é a obrigação daquilo que se cumpre pelo dever. “O ‘formal’ em moral é a obrigação de realizar um ato perfeito, seja qual for o seu conteúdo” (DUSSEL, 2002, p. 173). O *bom* é bom por si só. É bom pelo simples fato de querer. Não importa o tipo de ação. O que importa é a boa vontade. O *bom* é absoluto, deve ser algo incondicionado, sem nenhuma restrição. Independente de quaisquer circunstâncias e ação realizada, visa ao dever pelo dever (imperativo categórico).

A boa vontade não é boa pelo que possa fazer ou realizar, não é boa por sua aptidão para alcançar um fim que nos propuséramos; é boa só pelo querer, isto é, é boa em si mesma. Considerada por si só, é, sem comparação, muitíssimo mais valiosa do que tudo o que poderíamos obter por meio dela (KANT apud VÁZQUEZ, 2003, p.165).

Segundo o filósofo Kant, a consciência moral rege a vida prática. A consciência utiliza-se de princípios racionais que orientam a ação humana. A razão prática encaminha ações humanas à vida e nos possibilita a autonomia moral tão apreciada por Piaget.

A razão prática é a liberdade como instauração de normas e fins éticos. Se a razão prática tem o poder para criar normas e fins morais, tem também o poder para impô-los a si mesma. Essa imposição que a razão prática faz a si mesma daquilo que ela própria criou é o dever. Este, portanto, longe de ser uma imposição externa feita à nossa vontade e nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade em nós. Obedecê-lo é obedecer a si mesmo. Por dever, damos a nós mesmos os valores, os fins e as leis de nossa ação moral e por isso somos **autônomos** (CHAUI, 1994, p. 345).

A filósofa Marilena Chaui (1994, p. 346) escreve que Kant trabalha com três máximas morais que exprimem a incondicionalidade dos atos realizados por dever. A primeira “[...] afirma a universalidade da conduta ética [...] A ação por dever é uma **lei** moral para o agente.” Todas as pessoas racionais devem seguir “[...] como se fosse uma lei inquestionável, válida para todos em todo tempo e lugar. A segunda máxima afirma a dignidade dos seres humanos como pessoas[...].” e a nossa ação deve tratar a humanidade sempre como um fim e nunca como um meio. Na terceira é “[...] a vontade que age por dever [instituído] um reino humano de seres morais porque racionais [...], dotados de uma vontade legisladora livre ou autônoma”. Nesse sentido há uma diferenciação ou divisão “[...] entre o reino natural das causas e o reino humano dos fins”. Esse pensamento kan-

tiano desconsidera que somos homens e mulheres dotados de historicidade e cultura. A nossa vontade subjetiva é determinada pela realidade social. O dever, ressalta Chauí (1994, p. 347), é “o acordo pleno entre nossa vontade subjetiva individual e a totalidade ética ou moralidade” (vontade objetiva cultural).

Se a racionalidade é a base para o sentimento da obrigatoriedade, como fica o interesse, o querer? La Taille analisa: “[...] No que diz respeito ao ‘princípio determinante da vontade’, que Piaget parece incluir na sua concepção de moral, os mesmos problemas encontrados pela filosofia de Kant permanecem na teoria de Piaget” (1992, p. 72).

Sou jogador de pôquer e preciso de dinheiro; aparece uma ocasião durante a qual *sei* que posso trapacear sem ser visto e, assim, ganhar o dinheiro de que preciso, mas *sei* também e *reconheço* que é moralmente errado agir desta forma. Aqui há um conflito: meu interesse (ganhar dinheiro) e um ideal de honestidade. Trapacearei? É impossível afirmar com certeza que não, evocando apenas minhas convicções racionais. Serei honesto simplesmente porque estou racionalmente *convencido* de que agir dessa forma é seguir o bem ou seja, porque minha convicção de que ser honesto é o bem transformar-se imediatamente numa obrigação? É difícil afirmar que a Razão tenha tal força. Ela comparece, sem dúvida, como condição necessária: avaliação racional do ideal de honestidade, do valor da reciprocidade etc. Mas não é condição suficiente: saber não é necessariamente querer (LA TAILLE, 1992, p.72).

Outra crítica a Piaget se deu por seus estudos terem se voltado para os aspectos cognitivos da criança. Os cognitivistas consideram que a inteligência é plástica, modificável e, partir daí, se desenvolvem métodos para melhorar o desempenho da criança.

O “atraso” mental, a deficiência na aprendizagem, o fracasso escolar, a “síndrome de privação cultural” (negatividade das vítimas) podem receber então outro diagnóstico e, sobretudo, outro tratamento pedagógico. Trata-se de uma certa incapacidade intergeracional da *mediação* da aprendizagem: do dar uma certa capacidade ativa à nova geração. Deve-se então intervir na modificabilidade cognitiva estrutural, modificando o seu *potencial de aprendizagem*. O conhecimento depende da *adaptação* do educando, como também da sua auto-imagem, da abertura à mudança, do sentimento de competência, do domínio de sua impulsividade, da superação dos bloqueios. A pessoa *adaptada* age com segurança; o “atrasado” age com insegurança (DUSSEL, 2002, p. 432).

Entende-se então que problemas como pobreza, apatia dos pais e perturbações emocionais podem ser resolvidos com bons métodos de aprendizagem. A ação educativa

melhora o desempenho intelectual da criança e pode corrigir as funções deficientes que caracterizam a estrutura cognoscitiva. Dussel (2002, p. 434) acrescenta em sua crítica que “[...] os psicólogos do desenvolvimento [...]” - Piaget, Kohlberg, Vygotsky e Feuerstein – “são cognitivistas [...]” não só porque tratam a inteligência, mas porque eles querem “[...] melhorar, corrigir ou desbloquear a *performance* intelectual (teórica ou moral)” das crianças .

Os cognitivistas não pensam em transformar a realidade social, nem promover no educando e na educanda consciência ético-crítica. É ético-crítico o processo de identificar a vítima e transformar a ordem vigente. No contexto ético-crítico está a produção, reprodução e o desenvolvimento da vida. No campo da transformação social a educação sem a consciência ético-crítica não é autêntica. Deve ficar claro para as crianças que somos sujeitos históricos e construtores do mundo. As estruturas morais, sociais e políticas são obras humanas e todas as pessoas podem participar da construção social. Deve ser presenciada no meio educacional uma lógica ética em que a pessoa não seja alijada de seus direitos de viver. A exclusão de pessoas não pode ser considerada natural pelas crianças. O *Outro* deve fazer parte da nossa preocupação. Esse é o *bem* maior. É com esse sentido que Paulo Freire alertou em seus trabalhos: seria impossível a educação de pessoas sem que os educandos e as educandas se eduquem no processo de sua libertação.

Na educação não precisamos de métodos fabulosos para melhorar o desempenho psíquico de alunos e alunas porque “toda educação possível parte da ‘realidade’ *na qual o educando se acha*” (DUSSEL, 2002, p. 437). É na objetiva situação que se toma consciência. Educadores e educadoras devem possibilitar a alunos e alunas que eles descubram sua real condição e os ensinem a interpretar a realidade criticamente. “[...] *Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2005, p. 47).

A aplicação do princípio ético-crítico se dá, observou Dussel (2002, p. 383), pela “[...] própria comunidade constituída pelas vítimas que se auto-reconhecem como dignas e afirmam como auto-responsáveis por sua libertação [...]” Os conteúdos teórico e pedagógico não podem se desvincular da prática pedagógica. Propõe-se que os conhecimen-

tos trabalhados nas instituições escolares sejam relevantes e significativos para a formação de alunos e alunas.

## 2.2. A ÉTICA ENQUANTO PRÁXIS CURRICULAR

Quando iniciamos as leituras sobre as teorias da reprodução, conhecidas também como teorias reprodutivistas, parecia-nos que qualquer tentativa educacional seria meramente reprodução. No primeiro momento, mesmo com nossa longa militância, tivemos a sensação de que não há o que fazer. O que fizemos até agora na educação teria sido tudo em vão. Não conseguíamos visualizar, ou nos parecia que não havia na escola um ser revolucionário. Sentimos certa angústia diante de nossa pré-constatação.

No decorrer das aulas do mestrado, passamos a entender que, principalmente na década de 1970, as teorias que explicavam a reprodução foram fundamentais para ajudar educadores e educadoras a examinar criticamente suas próprias idéias acerca dos efeitos da educação. As teorias reprodutivistas nos mostraram como a educação estava atrelada às reproduções das relações sociais. Os autores do reprodutivismo criticaram duramente as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino e isso foi necessário para que não fôssemos ingênuos e ingênuas nas nossas lutas na escola e não caíssemos no senso comum.

O pensamento reprodutivista define a escola como transmissora da cultura dominante e as desigualdades fomentadas por ela não são somente no plano econômico. Da mesma forma que as pessoas que detêm ou herdaram o capital econômico sempre se saem melhor, acontece o mesmo em relação ao capital cultural.

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias (BOURDIEU, 2004a, p. 42).

Essa cultura é aplicada pela escola sem considerar a divisão de classe e as outras diferenças. Os valores, os *habitus* de uma classe, são referências para serem segui-



dos pelos pobres e servem para aprimorar mais ainda os que possuem o capital econômico. A escola valoriza a cultura erudita. Os pobres são considerados menos sábios.

Age na escolarização um processo de propriedade simbólica, capital cultural que é preservado e distribuído pela escola. O sistema escolar produz e reproduz formas de dominação. Os conhecimentos, os educadores, as educadoras e a organização curricular são determinados pelo processo hegemônico.

A maioria de educadores e educadoras que fez leitura marxista contesta essa visão funcionalista e economicista, que pensa a educação como principal fator de crescimento econômico e de riqueza. Esses professores e professoras criticam a sedimentação educacional em relação ao emprego e ao trabalho. Negam o discurso de que a educação oportuniza a igualdade social, eliminando a gritante diferença de classe, principalmente pelo esforço e investimento individual, não perdendo de vista que o conhecimento e a habilidade, de acordo com essa visão, têm valores econômicos que podem ser negociados por salários no competitivo mercado de trabalho.

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social - também herdado - que pode ser colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2004b, p. 74).

Depois dessas considerações é bom lembrar da teoria do capital humano, surgida na década 1960, por Theodore W. Schultz, que não apresentava grande preocupação com os objetivos culturais da educação. Para Schultz a educação é um capital que propicia rentabilidade e crescimento econômico.

O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional (SCHULTZ, 1973, p. 82).

Era então necessário pais, mães, estudantes, instituições e governos investirem na educação formal, em força de trabalho qualificada. Quanto maior fosse o nível de escolaridade das pessoas, melhor seria o desenvolvimento econômico de um país, porque garantiria qualidade, maior produtividade no mercado e melhores salários para os trabalhadores. Seria importante que as pessoas investissem na sua formação porque assim elas teriam como negociar bom salário no mercado de trabalho. Schultz estudou e levantou o custo de formação do capital pela educação.

Na prática da teoria do capital humano há o entendimento de que, com elevação do conhecimento da população, diminuição da marginalidade e das desigualdades, melhoram as relações sociais e pode haver justa distribuição de posição social. Frigotto (2002, p. 92) esclarece que “o *capital humano* é função de saúde, conhecimentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que *geram [...] a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade”.

Para haver desenvolvimento tecnológico e crescimento econômico mais eficientes é necessário investir em recursos intelectuais. A escola é espaço fundamental para disseminar essa intelectualidade. O discurso do desenvolvimento tecnológico é assimilado pela escola sob a justificativa de que a pessoa precisa estar qualificada para o mercado de trabalho. A maior propósito é formar bons profissionais para assumir a demanda do mercado.

A adoção de um saber meramente utilitário - as técnicas do como fazer - são representações ideológicas e hegemônicas determinantes na ação e no pensamento. Discussões e debates políticos são substituídos pelo discurso da eficiência técnica. O desempenho acadêmico, de controle e eficiência técnica, não problematiza o conhecimento curricular porque não discute o conteúdo do conhecimento. O que é ensinado na escola e a prática de criticar esse conteúdo não são preocupações presentes nesse modelo.

O enfoque na tradição da socialização, cujo maior interesse é explorar as normas e os valores sociais transmitidos pela escola, peca porque não questiona o contexto político e econômico em que estão inseridos os valores e como eles se tornam dominantes. O conhecimento está amarrado à distribuição cultural e ao poder econômico. As escolas

usam o conhecimento formal e informal para “preparar” as pessoas. O incentivo ao conhecimento puramente técnico é um exemplo de como os países capitalistas investem para se manter no poder e maximizar o lucro.

Economia industrializada requer produção de elevados níveis de conhecimento técnico para manter o aparelho econômico funcionando eficientemente. A escola recebe a importante função de contribuir para a maximização. Esse tipo de sistema econômico é organizado de tal forma que possa criar apenas determinada quantidade de empregos e ainda assegurar elevadas taxas de lucro para as empresas.

A idéia de que o trabalhador, ao investir na sua formação, pode tornar-se capitalista é ilusória.

Classe operária e classe burguesa só podem se reproduzir em conjunto na reprodução das próprias relações sociais de produção. Não se trata de processos separados e autônomos, mas ao contrário de uma reprodução da separação e do conflito.

Essa reprodução das relações sociais de produção se efetua essencialmente na própria produção. A separação da força de trabalho dos meios de produção, separação que define o operário, impede-o radicalmente de tornar-se um capitalista porque o salário corresponde exatamente à reprodução da força de trabalho. Ele não tem materialmente nenhum meio de acumular o capital. Esta separação que o define é, por sua vez, a condição de sua reprodução enquanto operário.

Permanece que o aparelho escolar contribui também *com sua parte* para reproduzir as relações sociais de produção na medida em que:

1. contribui para a formação da força de trabalho;
2. contribui para a inculcação da ideologia burguesa (BAUDELLOT; ESTABLET, 1973, p. 112-113).

Pierre Bourdieu, Roger Establet, Baudelot e Louis Althusser esclarecem que as teorias sociológicas positivistas indicam a função social da educação na sociedade industrial, o que seria garantir coesão moral. Os positivistas defendem a necessidade de cidadãos e cidadãs compartilharem das mesmas idéias e hábitos. Os seguidores do positivismo defendem a escola como um dos melhores lugares para assegurar o controle social. A educação serve para adaptar as pessoas à nova realidade social do mundo industrial,

garantir a sua ordem e assim poderia garantir que houvesse menos conflito nos sistemas social e industrial capitalistas.

Isso aconteceria, segundo Althusser, porque a escola é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs)<sup>12</sup>. A instituição escolar tem métodos de garantir a reprodução ideológica. Nela se aprende algumas técnicas e elementos de “cultura científica” que são utilizados nos diferenciados postos da produção.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc...

Enunciando este fato numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também “pela palavra” o predomínio da classe dominante (ALTHUSSER, 2001, p. 58).

De acordo com Althusser, qualquer formação social produz e reproduz os meios de produção e a força de trabalho. A escola é um aparelho eficiente para isso, porque ela educa as pessoas desde criança. Prepara pessoas para funções pré-estabelecidas pela sociedade capitalista.

Os sistemas educacionais das sociedades capitalistas adotam o discurso da neutralidade, mas essa neutralidade está justamente no processo de se ter responsabilidades despolitizadas sobre a realidade social. Há uma suposta neutralização. A reivindicação da

---

<sup>12</sup> Os AIEs são instituições distintas e especializadas que têm função ideológica de garantir a coesão, reprodução e divulgação de valores da classe dominante. A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. É dotada de existência material porque ela existe sempre na prática do AIE e, dessa forma, a ideologia se materializa nos AIEs. A ideologia é um mecanismo de interpelação dos indivíduos como sujeitos. A pessoa, desde quando nasce, é sempre sujeitada aos processos ideológicos.

neutralidade ignora o fato de o conhecimento presente nas instituições escolares pertencer a um universo de conhecimentos ideologicamente propagado pelo setor dominante. Entende-se que não existe neutralidade na escola, no conhecimento e nas pessoas que educam. O currículo é a expressão das relações sociais e de poder. A saturação ideológica possibilita às pessoas acreditar que são participantes neutras na “neutra” instrumentalização da escolarização, enquanto, ao mesmo tempo, esses modelos atendem a interesses econômicos e ideológicos específicos que lhes são ocultados.

Em *Ideologia e currículo*, obra sobre a reprodução educacional, Michael W. Apple afirma que o currículo oculto produz e reproduz a hegemonia. “Ensinam um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detêm o poder nessa sociedade” (1983, p. 69). O currículo não é tão descuidado, já que a escola é um espaço de dimensão cultural. O ambiente escolar não só preserva como distribui cultura. A escola é um espaço fértil para o aumento da dominação ideológica. Há na escola uma construção social que não valoriza as experiências e outros conhecimentos de alunos, alunas, professoras e professores.

Porém Apple, ainda em *Ideologia e currículo*, nos mostra que *além da reprodução* há caminhos para seguir.

O conceito de reprodução pode levar a uma suposição de que não exista (e talvez não possa existir) nenhuma oposição significativa a esse poder. Não é este o caso. A luta contínua por direitos democráticos e econômicos empreendida por operários, pobres, mulheres, negros, índios, latinos e outros serve de forte alerta para a possibilidade e a realidade de ação concreta” (1983, p. 238).

Seguindo as referências de Antonio Gramsci, Apple alerta que os educadores e educadoras não poderiam deixar de se filiar às organizações políticas para modificar os programas institucionais. Há necessidade de participar ativamente contra a hegemonia. Devemos tomar partido, irmos à defesa dos direitos de estudantes, professores e professoras e das pessoas oprimidas. Não podemos ser tão neutros e neutras. No campo do currículo, pela sua potencialidade de construção, de produção de significados e sentidos, é permitido objetivarmos e agirmos em função da transformação das relações de poder.

Temos que ter posição e, segundo Apple, não há escolha, a não ser estarmos comprometidos e comprometidas.

Para Gramsci, o senso comum não se baseia em reflexões filosóficas. Não tem argumentos científicos. São concepções incoerentes da realidade que não proporcionam a consciência crítica. O senso comum, infelizmente, é a concepção mais difundida nas classes subalternas. Nessa concepção encontramos passividade, submissão intelectual, falta de autonomia e de consciência do real funcionamento da sociedade. Essa forma de pensamento, ocasional e desagregada, é uma imposição capitalista para que a classe subalterna permaneça na ignorância da sua real situação e não busque meios de luta para transformar a sociedade. O pensamento do povo fica fragmentado e por isso é difícil ter visão universal de mundo, atualizada e evolutiva.

É interessante como Gramsci interpretou a sociedade. O pensador marxista italiano constatou que a classe pobre tem uma concepção de mundo precária, dotada de senso comum, mas que essa situação poderia mudar porque há no senso comum um núcleo sadio que ele chama de bom senso, extraído das experiências e observações que o povo tem da realidade. Isso possibilita um certo convite à reflexão filosófica. Mas o problema é que essa noção filosófica é ainda precária, incubada e desagregada porque o núcleo encontra-se acobertado pela ideologia dominante.

Para trabalhar o bom senso existente no senso comum é preciso recorrer à filosofia da práxis que se constrói como crítica ao universo cultural existente, o que proporciona maior coerência e homogeneidade à consciência. A construção da filosofia da práxis é um processo demorado, constante, que, desenvolvendo-se em crítica ao senso comum, busca responder aos problemas do momento histórico, elabora novo pensar e supera a dominação burguesa.

Mas para isso acontecer é necessário acreditar que todas as pessoas podem ser educadas para a ação social.

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta

“filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida (GRAMSCI, 2004, p. 93).

Homens e mulheres, enquanto sujeitos da sua própria história, são dotados de intelectualidade. Sendo assim, filosofam na construção de uma nova hegemonia. A hegemonia é o conjunto das funções de domínio, direção moral e intelectual exercido por uma classe social dominante. Os trabalhadores constroem sua hegemonia quando tomam consciência de sua real existência, reconhecem a filosofia da práxis como teoria orientadora, lutam e implantam um novo sistema ideológico, político e econômico.

A construção de uma consciência de mundo própria exige necessárias reformas moral e intelectual. Uma nova direção nos campos cultural e social. O avanço cultural dos homens e das mulheres exploradas elimina o senso comum estruturado na sociedade burguesa e cria uma filosofia coerente. Os movimentos cultural e moral devem ser ligados à política e aos partidos políticos.

O conceito de hegemonia é amplo no momento em que é analisado nos planos econômico, político, cultural e ideológico. As análises de Gramsci apontam para importante compreensão global. O pensador italiano elaborou suas teorias analisando os contextos históricos de diversas sociedades e épocas.

Constatamos que as teorias reprodutivistas, como foi enfatizado anteriormente, mesmo encaradas como pessimistas, nos deram elementos críticos para entender a teoria da dominação e os processos de reprodução. As teorias reprodutivistas serviram, de certa forma, de base para formulação de nova proposta de luta na educação. Partimos do princípio de que, mesmo que o currículo tenha forte controle ideológico, devido à hegemonia de quem detém o poder, é evidente a necessidade de construir outra lógica hegemônica diferentemente da capitalista. Se quisermos uma escola democrática, temos de lutar por uma sociedade realmente democrática. Não da democracia utilizada para as *manobras políticas e militares*, mas sim a democracia que luta contra todo o processo de exclusão tão forte em nossa sociedade.

Apple, 20 anos depois de escrever ***Ideologia e currículo***, se mantém crítico e é considerado um dos mais importantes formuladores e defensores da pedagogia crítica.

Ele traça o perfil de luta dentro da escola, valoriza, com muito otimismo, as tentativas de pessoas ou grupos organizados no processo de transformação da escola. Segundo o pesquisador, essas pessoas oferecem importantes bases para um trabalho contra-hegemônico. Nos chama para luta a todo instante. Em *Repensando ideologia e currículo*, capítulo 2 da obra ***Currículo, cultura e sociedade***, Apple nos alerta que temos de preocupar com as ameaças do “[...] populismo autoritário [...]” (2002, p. 48) da direita que usa o discurso da democracia para renovar o liberalismo e se fortalecer no poder. Exemplo disso é a invasão do Iraque pelo governo dos Estados Unidos que, em nome da democracia, faz horrores, eliminando as pessoas e desconsiderando os valores humanos. Os processos democráticos que estão hoje nas escolas foram conquistas de educadores e educadoras que, sempre preocupados com uma melhor educação, precisavam garantir princípios de cooperação, participação e de tomada de decisão.

Os educadores e as educadoras das instituições escolares não compactuam que as desigualdades sejam naturais. Estabelecem estratégias de lutas contra a política normativa que enquadra os currículos no processo hegemônico estabelecido somente por uma classe, que é rica, branca e machista. Diante disso, trabalhando com as referências levantadas em ***Ideologia e currículo***, devemos, professores e professoras, tomar posição em defesa dos direitos estudantis. Cabe-nos, educadores e educadoras, trabalhar conscientemente para modificar os programas institucionais que impõem limites à vida e à esperança de muitas pessoas nesta sociedade.

Depois de ter feito necessárias análises críticas ao currículo oculto, em ***Ideologia e currículo***, Apple, no livro ***Escolas democráticas***, desta vez em parceria com James A. Beane, continua preocupado com a qualidade política do currículo. Apple e Beane ressaltam que o currículo oculto possibilita às pessoas discussão, debate e aprendizagem de aspectos importantes sobre justiça, poder, dignidade e auto-estima (2001, p. 26). Sobre o currículo oculto, Henry Giroux, outro autor fundamental da pedagogia crítica, argumenta que a prática oriunda desse currículo não deve eliminar a esperança de reforma educacional. “Ao contrário, o currículo oculto deve ser visto como *oferecendo* um possível direcionamento para análise da mudança educacional” (1997, p. 67). O educador e a educadora comprometidos com o combate à exclusão, além de lutar por uma escola democrática



ca, procuram mudar as estruturas que geram as desigualdades sociais na sociedade excludente.

Outro aspecto importante em Apple, nos seus escritos atuais, são as discussões sobre raça. Educadores e educadoras que lutam, segundo o pesquisador, por uma escola democrática devem considerar a diversidade cultural e construir, a partir dela, aspectos que amenizem as desigualdades raciais. Pois, além da pobreza, há outro diferencial, que é de raça e de gênero, o qual a escola deve considerar e propor debates que possibilitem o combate ao racismo e ao sexismo.

O autor observa que os aspectos dominantes não são somente de classes. É preciso considerar que questões de raça e de gênero fazem parte da hegemonia. O processo econômico é respaldado pela ideologia machista e racista. O controle e construção do currículo passam pela dominação de classe, raça e gênero. Não dá para considerar somente as relações de classe numa sociedade racista e machista como a dos EUA e logicamente a brasileira.

A preocupação com o saber, com o conhecimento repassado pela escola, com o acesso aos bens culturais e com um currículo capaz de ajudar no processo de uma sociedade mais humana e menos excludente faz com que educadores e educadoras avaliem e reavaliem práticas individuais e coletivas. Existem muitas pessoas na escola comprometidas com a causa educacional e, conforme Apple, não é fácil a luta por um currículo diferenciado daquele das forças dominantes. Professores e professoras democráticos vivem em tensão por querer o melhor para alunos e alunas.

Se nós temos um currículo sob as forças dominantes e pretendemos levar para a escola, para nossos estudantes, um conhecimento significativo, o nosso papel é desconstruir o conhecimento produzido pela cultura dominante e ajudar na construção de um outro saber em que os menos privilegiados da nossa sociedade possam participar como sujeitos e com sua real identidade.

Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e ma-

teriais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo (GIROUX; SIMON, 2002, p.95-96).

Podemos afirmar que a pedagogia crítica valoriza a cultura popular, a luta contra a cultura dominante. Possibilita formulação de visão política. A pedagogia crítica é determinante na construção do conhecimento e da aprendizagem. Não reduz o ensino ao aspecto técnico-instrumental. O conhecimento é, portanto, determinado pela realidade concreta, ou seja, determina o que é importante ser aprendido, que conhecimento vale mais, o que significa saber algo, que direção devemos tomar e o que nos dignifica enquanto pessoas. “A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana” (GIROUX; SIMON, 2002, p. 99).

É com essa atitude que temos de crer em possibilidades de construir outra eticidade<sup>13</sup>. Paulo Freire nos auxilia muito nisso. Freire não tem uma definição criteriosa em relação à ética. Mas, como Dussel, suas obras são também basicamente escritos éticos. A indignação com o sistema de opressão, a raiva que sente Freire em relação às injustiças a que são submetidos os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2004, p. 31), sua luta contra a *educação bancária*<sup>14</sup> e sobretudo a construção de uma pedagogia da resistência aos

---

<sup>13</sup> Dussel define eticidade como totalidade prática de um sistema estruturado de ações e relações sociais. “[...] É a totalidade concreta do mundo, do horizonte cultural” (2002, p. 633).

<sup>14</sup> Paulo Freire utiliza a expressão *educação bancária* para definir um ensino que não valoriza alunos e alunas como sujeitos capazes de construir saberes. A pedagogia da educação bancária é um ato de depositar, de transferir, de impor saberes. Educandos e educandas funcionam como arquivo em que professores e professoras depositam conteúdos acrílicos.

processos de opressão no Brasil e na América Latina são, sem dúvida, preocupações éticas.

A ética de Freire está justamente na construção teórico-prática para a libertação dos oprimidos, dos excluídos. Ele crê em possibilidades de construir a lógica de uma ética universal do ser humano, que condena a exploração da força de trabalho e as atitudes racistas, fundamentalista e sexistas. “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos [...]” (2004, p. 41). No nosso entendimento, essa atitude é fundamentalmente ética e inseparável da prática política.

Freire acredita numa práxis autêntica, que crie tensão em relação aos valores estabelecidos, que seja dotada de reflexão e ação, empenhada na transformação e na superação da sociedade opressora. “[...] Cabe [aos oprimidos] realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão [...]” (FREIRE, 2004, p. 37-38).

Educação como ato político, sem a pretensão de transformar a realidade sozinha, tem responsabilidade ética, afronta as práticas de exploração, discriminação de gênero, raça e classe - atitudes opressoras que levam à miséria. Essa educação torna -se libertadora. É compartilhando deste princípio que a pedagogia do oprimido implica dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2004, p. 41).

Paulo Freire define que o despertar da consciência crítica se dá com um processo educativo de conscientização. Homens e mulheres só podem ser conscientes à medida que conhecem. O conhecimento desperta o comprometimento com a própria realidade. A conscientização é formada quando se nota a percepção ingênua sobre a realidade. Tendo elementos para analisar as causas da opressão, as pessoas tornam-se conscientes, se responsabilizam pelo social e lutam pela transformação dessa realidade.

Entender que realidade é criação humana, saber como se estabelecem os processos de opressão das vítimas e adquirir noção de que podemos transformar essa realida-

de, porque a sociedade é mutável, forma a práxis da luta: ação-conscientização-transformação-libertação. Inserindo-se criticamente na história, cidadãos e cidadãs tornam-se sujeitos construtores e reconstrutores da realidade.

Paulo Freire, que desde a década 1970 denunciava a opressão capitalista e propunha a pedagogia do oprimido, admite que a participação de alunos e alunas numa relação dialógica acrescenta elementos para elaboração do conhecimento. A produção se dá através da articulação entre os saberes popular, crítico e científico, mediados pela experiência de mundo. A construção do conhecimento é coletiva, e esse conhecimento é relevante e significativo para alunos (as), educadores e educadoras. É a construção coletiva da pedagogia crítica: ter como princípio o respeito à identidade cultural de alunos e alunas, produção, apropriação do conhecimento relevante, significativo, compreensão e transformação da realidade, compreensão de que ensinar é ensinar e aprender, estimular a participação, a criatividade, a curiosidade de educandos e educandas, democratização das relações na escola, participação comunitária na escola, resgate da identidade do educador e da educadora, além da valorização da cultura popular. O professor Paulo Freire (2001, p. 83) disse, numa entrevista à professora Ana Maria Saul, na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), que o conhecimento não deve “ser feito através do depositar informações para os alunos [e alunas]”. Por isso, ele repudiava a pedagogia bancária e propunha uma pedagogia crítico-dialógica.

A prática educativa deve ser pautada pela ética. Ensinar exige autonomia, crítica, bom senso, convicção de mudanças, rejeição à discriminação. Enfim, tudo que leva à construção ética. Em Freire “[...] o ato de educar é sempre um ato ético. Simplesmente não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os alunos” (STRECK; et al., 2004, p. 10).

No espaço escolar cabe a ética como práxis educativa, que atua sempre com elementos críticos. Ela é necessária para que as pessoas repensem filosoficamente a sua própria prática.

A ética aparece, pois, como uma reflexão crítica sobre a moralidade. Mas ela não é puramente teórica. A ética é um conjunto de princípios e dispo-

sições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas.

A ética, portanto, pode e deve ser incorporada pelos indivíduos, sob a forma de uma atitude diante da vida cotidiana, capaz de julgar criticamente os apelos acríticos da moral vigente (CASALI, 2001, p. 119).

Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência. A atividade teórica só ganha sentido se intencionalizada pela prática. A prática humana torna-se significativa com a teoria. A ética não teria razão de ser se não pudesse intervir na prática. A presença da ética no cotidiano se realiza por meio de intervenção na prática humana.

Repensar filosoficamente a prática é trazer a ética para as nossas vidas porque a reflexão crítica possibilita a construção de prática mais elaborada. É o que chamamos de práxis. “A *práxis*, a ação, é a atualidade e manifestação do ser do homem” (WEISS 1967 p.99-153 apud DUSSEL, 1977b, p. 92) e da mulher no mundo. Essa atitude deve ter o compromisso social de produzir uma nova realidade e por isso, nos alerta Kosik (2002, p. 222), “a *práxis* [...] não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade”.

A práxis social que leva à produção de uma nova realidade é revolucionária. Não é qualquer práxis; é um tipo de práxis intencional na vida social. É intencional porque tem planos ou objetivos pré-estabelecidos. O sistema intencional da práxis se caracteriza como reflexivo, com intenção e objetivos previamente traçados. Essa prática se opõe a uma práxis cega, opaca, sem projetos e sem sujeito consciente. “Denominamos assim a práxis reflexiva, em oposição à práxis cega, inconsciente (inintencional), que não pode ser aplicada a um objetivo, projeto ou intenção prévios” (VÁZQUEZ, 1977, p. 318).

Se agimos com projetos e objetivos traçados é porque temos finalidades, queremos alcançar um resultado e neste caso o resultado é fundamental e importante. O que conta é o resultado que almejamos. Se traçamos projetos, atuamos na sua realização e prevemos resultados. Nesse caso o resultado é muito importante. O que é importante na atividade prática é o resultado. A materialização da ação é o que fica. A ação humana se efetiva de três formas, nos lembra o professor Antônio Joaquim Severino (2001, p. 47-62).

- **Prática produtiva** - É o *agir* que garante a sobrevivência da pessoa. Por exemplo, homens e mulheres, na nossa sociedade, para se manter e conservar suas vidas materiais, trabalham, garantindo alimento, vestuário etc.
- **Prática política** - Homens e mulheres produzem sociabilidade para viver em comunidade. A vida é social e dessa maneira as pessoas estabelecem relações para existir na sociedade e conviver um com o outro. Pessoas constroem história. Coletivamente fazem as coisas acontecerem. No plano político sempre está posto relação de interesse e poder. Exemplo dessa prática é a formação das cidades, dos Estados Nacionais e a criação das regras básicas de como interagir nesses espaços políticos e sociais, não esquecendo que neles há sempre jogo de interesse, de disputa e poder.
- **Prática simbolizadora** - Vivendo em sociedade, as pessoas criam sistemas de representação da realidade. São os símbolos que dão significado às coisas e garantem intercomunicação no grupo social. Os objetos e situações concretas são codificados, interpretados e recriados pelas pessoas. A subjetividade garante a ampliação simbólica.

Desse modo, os objetos e experiências internalizados são representados mentalmente sem precisar da presença material. Ou seja, as representações mentais substituem os objetos do mundo real. Os conceitos dos objetos construídos socialmente são representações mentais que fazem mediação entre a pessoa e o mundo. Exemplo disso é que uma pessoa não precisa mostrar um gatinho para que a outra saiba o que é realmente um gato, pois existe uma linguagem comum a todos do mesmo grupo social. Há aí uma constituição cultural sobre o gato, que é comum às pessoas do mesmo grupo.

A educação atua nos planos simbólico, produtivo e social. Ela é objetivada pela intenção de inserção das pessoas na sociedade. A prática educativa aborda e investe no desenvolvimento das mulheres e dos homens. A educação é mediação da sociabilidade que garante inclusão das novas gerações no universo social.

O sistema da práxis utilitária imediata, que podemos chamá-lo de senso comum, possibilita a orientação, a familiarização das pessoas no mundo, mas não proporciona a compreensão da realidade. Essa práxis fragmentada e unilateral é respaldada pela divisão do trabalho e pela divisão da sociedade em classes. Constitui o mundo da pseudo-concreticidade, que pertence ao mundo dos fenômenos externos e não da essência. É a

práxis fetichizada - formas ideológicas dos objetos fixados - do mundo aparente e não-real. Faltam elementos para compreender a fundo os fenômenos e isso torna a essência inatingível. Kosik (2002, p. 22-24) entende que “a destruição da pseudoconcreticidade” como forma de alcançar o universo da concreticidade se efetua com crítica revolucionária da prática humana; pensamento dialético que faz a pessoa enxergar o mundo real; e realização da verdade. A verdade é a descoberta da “coisa em si”, a essência, a estrutura da realidade, num processo sócio-histórico-cultural. O mundo é criação humana. Homens e mulheres dialeticamente realizam a própria verdade.

É interessante perceber que “a destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza” (KOSIK, 2002, p.23). A pseudoconcreticidade (o real imediato) não é falsa; só não é completa. Tem-se entendimento parcial do real<sup>15</sup>. Estamos sempre no processo de pseudoconcreticidade para concreticidade. Nunca temos clareza de tudo. Nas nossas elaborações mentais há sempre algo para ser entendido com maior complexidade. O mesmo acontece em relação à passagem da pseudoconcreticidade para a concreticidade. No mundo da práxis humana nos encontramos sempre em concreticidade, pseudoconcreticidade e vice-versa. Se pensamos bem, temos falhas ao conhecer algo. Mas o que foi ou é conhecido tem um momento em que poderá ser negado. Essa postura faz parte da investigação dialética que considera a contradição. Há no conhecimento a possibilidade de transformação. O que é conhecido pode ser reiterado, ampliado ou negado. Como argumenta Karel Kosik, “o conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer [...]” (2002, p. 50).

Se somos produtores da realidade social, podemos mudá-la de modo revolucionário. A ética entra como grande aliada nessa ação. A ética no campo da práxis revolucionária nos ajuda a compreender a totalidade<sup>16</sup> do sistema moral, valores e normas de uma

---

<sup>15</sup> Comentário do doutorando Marcos Lara numa aula de Fundamentos Filosóficos de Currículo, lecionada pela professora doutora Branca Jurema Ponce, Programa de Pós-graduação em Educação: currículo, PUC-SP.

<sup>16</sup> A totalidade não é entendida como soma das partes e dos fatos. Conforme observa Karel Kosik, no livro **Dialética do concreto** (2002, p. 41), “a posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas [*sic!*] e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista

realidade. A ética é práxis porque ela oferece elementos para a reflexão sobre o agir das pessoas em sociedade.

A práxis é construída pela ação mais elaborada. Isso significa que a atitude passa por mediações teórica e prática, transformando o agir em dimensões criadoras e transformadoras. A ação sem os componentes de execução e reflexão é pragmática. Só se constitui de técnica mecânica. A teoria separada da prática é contemplação que se torna ineficaz diante da realidade concreta. “[...] A prática como práxis é pensada numa perspectiva crítica e emancipadora, pois visa à construção de um estágio melhor de vida” (SEVERINO, 2001, p. 46). É com essa pretensão que cabe a ética como práxis. Faz sentido na construção do objeto educacional constar a organização de um currículo voltado à formação ética.

O princípio ético como reflexão sobre o agir moral das pessoas explica o sentido da existência histórico-social humana. A reflexão exige comprometimento com as mediações históricas e tem referências socioeconômicas, políticas e culturais. No campo educacional a ética firma o compromisso de contribuir para que o conhecimento seja construtor de cidadania. Parte do princípio de que “não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, reforce sua opressão pelas relações sociais ou consolide a alienação subjetiva” (SEVERINO, 2001, p. 95).

A ética deve ser intencional à medida que queremos construir uma sociedade diferente. A ética enquanto práxis intencional deve ser procurada em seu resultado. O resultado deve ser de transformação. Caso contrário, seria proclamação de valores morais e não-éticos.

Embora os problemas teóricos e práticos morais sejam diferenciados, eles não são totalmente separados. A reflexão moral, a investigação moral, tem como função investigar o *bom*. Acreditamos plenamente que o *bom* deve sempre atuar na total afirmação da vida.

O *bem* é a máxima reprodução da vida no sentido de direitos e aquisição do alimento, da moradia, vestimenta, da saúde e da educação. A vida em sua maior plenitude

---

da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos [*sic!*] da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante”.



descarta a miséria, a falta de cidadania, de alimento que enfrentam milhões de pessoas pelo mundo. A opção é pelos que sofrem, os excluídos - o *Outro* ou a vítima do sistema, do mundo capitalista, que precisa excluir para que uma minoria centre renda e poder. Essa atuação é necessária porque a exploração marginaliza a pessoa, desumanizando e tornando-a meramente escrava deste sistema.

Nesse sentido, aceitar e perceber o *Outro* é não se *conformar* e buscar um processo educativo, já “[...] que a própria palavra ‘educação’ significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está” (CORTELLA, 2003, p. 50). Essa condução deve ser feita com muito zelo e cuidado. Não podemos achar que nossa cultura e valores são melhores que os do educando e da educanda. Relação pedagógica libertadora pressupõe dedicação.

O empenho consistente em uma *visão de alteridade* permite identificar nos outros (e em nós mesmos!) o caráter múltiplo da Humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o *diferente* como sendo esquisito, excêntrico, esdrúxulo e, portanto, assimilar a postura prepotente daqueles que não entendem que se constituem em *um* dos arranjos possíveis do *ser humano*, mas não o único ou, necessariamente, o correto (CORTELLA, 2003, p. 51).

Lutar pela libertação é lutar pela vida, pelo sujeito ético. A vida é o conteúdo da ética, nos ensina Enrique Dussel. Toda tese desenvolvida por Dussel é uma defesa sobre ética. Em suas obras encontramos pressupostos teóricos importantes que respaldam nossa luta pela libertação:

Encontramo-nos diante de um fato massivo da crise de um “sistema-mundo” que começou a se formar há 5.000 anos, e está se globalizando até chegar ao último rincão da Terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade. É um problema de vida ou morte. Vida humana que não é um conceito, uma idéia, nem um horizonte abstrato, mas o *modo de realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação (DUSSEL, 2002, p. 11).

A ética para Dussel nasce no momento em que surge a vida humana, o ser comunitário, o sujeito ético e, já que o conteúdo da ética é a vida, o princípio obrigatório da ética é o da produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito ético em comunidade. A ética deve ser do cotidiano e em favor da libertação do povo excluí-

do no horizonte mundial. A ética da libertação rompe com a tradição de exclusão comum na história da humanidade e nos sistemas atuais. “A tarefa da ética é justamente descrever a estrutura ética que o homem vive em sua situação histórica vulgar e impensada” (DUSSEL, 1977b, p. 40).

Lo *ético* no se rige por las normas morales, por lo que el sistema vigente indica como bueno; se rige por lo que el pobre reclama, por las necesidades del oprimido, por la lucha contra la dominación, las estructuras, las relaciones establecidas por el <<príncipe de este mundo>><sup>17</sup> (DUSSEL, 1986, p. 61-62).

Nesse aspecto, a exclusão, a morte da maioria das vítimas do sistema-mundo exige uma ética da vida, ou seja, necessita de libertação e esse é o caminho que a ética deve tomar. A libertação exige a criticidade ética. É a partir da crítica que o oprimido percebe a sua real condição e busca comunitariamente a libertação.

Em Dussel a *moral* tem outra lógica das morais que tradicionalmente estudamos. Para ele, a *moral formal* é uma construção comunitária que respeita e considera o argumento, reconhece a pessoa afetada como sujeito ético, busca consenso racional intersubjetivo formulando criticamente normas, procedimentos válidos dos participantes da comunidade.

[...] A função ética da norma básica da moral formal é fundamentar e aplicar concretamente as normas, juízos éticos, decisões, enunciados normativos ou diversos momentos da ética material. Sem o cumprimento da norma básica da moral formal, as decisões éticas não ganham “validade” comunitária, universal: poderiam ser fruto do egoísmo, solipsismo ou autoritarismo violento (DUSSEL, 2002, p. 203).

É necessário comportamento de consenso moral, princípio moral com validade intersubjetiva, com pretensão universal e acordado racionalmente pela comunidade de comunicação (relações intersubjetivas das pessoas). A formalidade moral da razão discursiva é consensual e a sua validade é sustentada pelo consenso intersubjetivo. Nos pressupostos da ética da libertação, os enunciados normativo e valorativo são críticos,

---

<sup>17</sup> Dussel refere-se ao processo de dominação e opressão, ao dominador, aos poderosos da estrutura moral, política, socioeconômica do nosso mundo: “El pecador, el <<rico>>, el dominador es el <<enviado>> del príncipe de *este mundo* para institucionalizar su reinado; es decir, las estructuras históricas del pecado como <<relación *social*>>” (1986, p. 35).

podendo questionar os discursos morais válidos, discutindo enunciados valorativos videntes. Pode a ética crítica argumentar com pretensão de validade científica.

Quem argumenta com pretensão de validade prática, a partir do reconhecimento recíproco como iguais de todos os participantes que por isso mantêm simetria na comunidade de comunicação, aceita as exigências morais procedimentais pelas quais todos os afetados (afetados em suas necessidades, em suas conseqüências ou pelas questões eticamente relevantes que se abordam) devem participar facticamente na discussão argumentativa, dispostos a chegar a acordos sem outra coação a não ser a do argumento melhor, enquadrando esse procedimento e as decisões dentro do horizonte das orientações que emanam do princípio ético-material já definido

(DUSSEL, 2002, p. 216).

Com enunciado crítico desenvolvem-se projetos reais e possíveis. Os enunciados podem ser normativos e argumentativos discursivos anti-hegemônicos, valorativo crítico e anti-hegemônico no processo da opressão capitalista. O princípio moral formado de intersubjetividade atenta-se pela reprodução da vida, isto é, busca da autoconservação, segurança institucional, que garantem a reprodução da vida humana.

Para fechar a nossa compreensão sobre a *ética da libertação* proposta por Dussel, podemos dizer que o fundamento da ética compartilha os seguintes momentos que são *essenciais e inseparáveis*:

- **Ético-material** - A vida humana é o conteúdo da ética. “Toda norma, ação, micro-estrutura, instituição ou eticidade cultural têm sempre e necessariamente como *conteúdo* último algum momento da produção, reprodução e desenvolvimento da *vida humana* em concreto” (DUSSEL, 2002, p. 93). Buscar a afirmação da vida da vítima, do oprimido ou excluído é compromisso ético. O aspecto material da ética é a vida concreta das pessoas, considerando-se a produção da vida em total respeito aos aspectos físico, histórico-cultural, ético, estético, místico-espiritual. É na vida concreta e no ambiente comunitário (relações reais e objetivas das pessoas) que o real atualiza-se como verdade prática e, nesse sentido, atenta-se para a razão prático-material.

- **Moral-formal** – Como descrevemos antes, esse momento é “[...] procedimental, da validade moral intersubjetiva e comunitária, que se cumpre a partir da simetria dos partici-

pantes afetados; é o âmbito do exercício da razão discursiva referente a enunciados normativos com pretensão de validade universal” (DUSSEL, 2002, p. 238).

- **Factibilidade ética** - Momento da operacionalidade, definição e determinação ética de uma norma, ação, ato, instituição, sistemas de eticidades. Analisa o que se pode fazer e decide o que é necessário ser feito. “A exigência propriamente ética em última instância se ocupa daquilo que se deve fazer deonticamente: obriga a fazer aquilo que não-pode-deixar-de-ser-feito a partir das exigências da vida e da validade intersubjetiva moral” (DUSSEL, 2002, p. 270).

O ato que realiza os princípios ético-material, moral-formal e factibilidade ética é o *bom*. A factibilidade compreende o momento de síntese do material da ética e do momento formal da moral. Realiza-se concretamente pelo ato. No ato está a responsabilidade ética que atua honestamente na busca da produção, reprodução e desenvolvimento da vida, tendo a ética como princípio, o desenvolvimento da vida em todos os seus aspectos, com conteúdo (dimensão material) que afirma a universalidade material, com a verdade prática, a validade intersubjetiva da razão discursiva (dimensão formal) e, se temos a necessidade de transformar os sistemas para que se pense a favor da vida, é necessário pensar estratégias e ter certeza para exercer uma ação. Temos realmente a certeza se isso vai trazer as mudanças necessárias? É fundamental saber até que ponto uma tática política traz efeito importante. Não podemos nos prender a uma ação se ela não for eficaz. Desse modo pensamos a mudança. Pensa-se a tática (factibilidade ética).

O *factível ético*: o acordado é julgado em sua factibilidade pela razão instrumental e estratégia: o *factível*, possível técnica, economicamente, etc., é demarcado pelos princípios material e formal, e realizado com factibilidade ética, processo de “aplicação” ou realização operada pelo ato, pela instituição ou pelo sistema de eticidade: o “*bom*” (DUSSEL, 2002, p. 238).

A ética da libertação respeita cada pessoa como sujeito. “Cada sujeito ético da vida cotidiana [...] é um sujeito possível da práxis de libertação [...]” (DUSSEL, 2002, p. 519). As vítimas ou os que se solidarizam com as vítimas realizam diariamente ações, constroem normas, organizam instituições ou transformam sistemas de eticidade. A ética da libertação é uma ética do cotidiano.

Ao iniciar as leituras sobre a ética da libertação, de Enrique Dussel, pudemos entender que a individualidade pregada pela filosofia clássica impede que busquemos a libertação. As pessoas em geral são educadas para ser passivas e não entender como se dá o processo de dominação. A tradição de crítica sempre foi evitada porque dela gera “bagunça” ou “desconforto” na escola. Por outro lado, Freire nos explica que temos “[...] medo da liberdade [...]” (2004, p. 33). Esse medo nasce com uma educação militarizada, dentro e fora da escola. Entendemos que a educação e a escola não devem ter responsabilidade de resolver os problemas da sociedade, mas devem estar preocupadas com o rumo que a sociedade vai tomar e saber que cidadãos e cidadãs querem construir.

Sabendo que o currículo não é neutro e nem descontextualizado da filosofia do poder, é fundamentalmente importante sempre perguntarmos *para quem* se destina o currículo e o *como* deve ser em função da formação que acreditamos. Essa formação exige a *reflexão*, ou seja, ser sempre capaz de refletir a prática pedagógica, o cotidiano da escola, o *debate* e o *estudo* - desvelamento teórico: desvelar as teorias que estão por trás das práticas. Desse modo, poderemos voltar à prática e ter nossas ações modificadas.

Na perspectiva de currículo crítico-emancipador, cabe à escola a libertação, a participação, a criticidade, o comprometimento, a escrita da própria história, reflexão da prática, busca teórica, a geração de alternativa de ação, negociação, transformação e outros fatores. Essa escola é comprometida e preocupada com o *Outro*. A ética da Filosofia da Libertação dá, num passo decisivo, validade crítica da razão libertadora. Tratamos de uma nova ética, que refuta a ética clássica burguesa, em que o ser se percebe no não-ser (a pessoa excluída, marginalizada e oprimida). Uma ética necessária, da qual emerge a cultura popular e promove a transformação. E, no lugar de pessoas desprezadas, surja possibilidade de uma humanidade como sujeito de sua própria existência e história. Cabe à pedagogia do oprimido tarefa de contribuir para formação da consciência dos povos que, no contexto mundial e na política global, estão na condição do não-ser.

São vários os autores que buscam essa ética. Giroux e Simon argumentam a favor de uma pedagogia crítica, que na sua essencialidade fornece base para se repensarem as formas como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Eles defendem uma política da diferença e do fortalecimento de uma *pedagogia crítica*

*através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados.* A pedagogia crítica atua no terreno da cultura popular, não despreza a voz e as experiências dos oprimidos.

A partir dessa revisita à pedagogia crítica, podemos afirmar que a escola pode buscar meios para desenvolver trabalhos relacionados à ética.

Uma vez que a intencionalização de nossa prática histórica depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico, são imprescindíveis as referências éticas do agir e a explicitação do relacionamento entre ética e educação.

A moral é uma experiência comum à humanidade. A sensibilidade moral possibilita que os sujeitos avaliem suas ações, geralmente como boas ou más, lícitas ou ilícitas, corretas ou incorretas.

A ética se apresenta como área de investigação filosófica para explicitar nossa sensibilidade moral e mostrar seus fundamentos (SEVERINO, 2001, p. 91-92).

As pessoas adultas podem discutir com as crianças o que é o bem, a verdade, a solidariedade. Destacamos isso porque a criança é cidadã e deve vivenciar a cidadania. É preciso criar espaço para essas discussões desde a educação infantil. Uma mãe de uma criança de quatro anos nos contou que, quando seu filho chorava e as pessoas falavam que homem não chora, ele rapidamente secava as lágrimas e parava de chorar. Depois de assistir às aulas de Cidadania (cidadania nessa escola engloba pluralidade cultural, meio ambiente e ética), a moça que cuida dele repetiu a habitual frase. Ele respondeu, sem enxugar as lágrimas e incisivamente: “Chora sim! Chora quando está com saudades da mãe, quando machuca e quando está triste.” A escola tinha recentemente trabalhado gênero com as crianças da educação infantil.

[...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2002, p.28).

Ninguém cede espaço para desenvolvermos uma pedagogia crítica. Temos de nos propor a essa construção. Criar um currículo democrático envolve conflitos e controvérsias. Devemos fazê-lo por nossas próprias iniciativas.

Na pesquisa que realizamos sobre o ensino de ética com as crianças pequenas, as professoras apontaram angústia, mas ficaram felizes com os acertos. A escola arrisca, erra e acerta ao mesmo tempo e o grupo não pára de buscar novas formas de trabalho, novas construções.

Depois de tantos estudos e preocupações com a educação, ainda temos muito que lutar por um currículo democrático dentro da escola. Quando teremos uma escola realmente transformadora, juntamente com uma sociedade preocupada com o ser humano? Apple e Freire nos ensinam que não nos dão espaço para fazer escolas democráticas. Temos de fazê-las imediata e rebeldemente. Se cremos em outras possibilidades, devemos aplicá-las. O que nos deixa felizes é que muitos militantes, professoras, professores e teóricos da educação já vêm fazendo isso.

### **2.3. ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ÉTICA**

A moral tradicional compartilha da exclusão do *Outro* e com isso está sempre a serviço de beneficiar determinada classe, grupo, setor etc. É uma moral que obedece sempre a forças hegemônicas, que não valoriza a participação crítica do povo no processo social. As normas, as leis, as regras são determinadas de cima para baixo, não permitindo manifestação das pessoas que obrigatoriamente terão que segui-las.

Toda moral deve ser construída sob reflexão crítica e prioritariamente preocupada com a vida. Moral e ética não podem ser separadas. A moral deve ser construída com o princípio ético de cuidar da vida. Esse cuidado significa que, segundo Dussel, toda ética deve se ater a produzir, reproduzir e desenvolver a vida. O conteúdo da ética é a vida respeitada no seu mais alto grau de existência, ou seja, a vida precisa de boas condições materiais (alimento, saúde, moradia, saneamento etc.) e espiritual (educação, acesso aos bens culturais etc.).

Ética é princípio, fundamento dotado de postura filosófica reflexiva e crítica. Moral é procedimento valorativo inserido nos processos culturais de uma sociedade. Dependendo das necessidades reais de uma realidade concreta, moral e ética historicamente podem ser mudadas.

Entre a moral e a ética há uma tensão permanente: a ação moral busca uma compreensão e uma justificação crítica universal, e a ética, por sua vez, exerce uma permanente vigilância crítica sobre a moral, para reforçá-la ou transformá-la (CASALI, 2001, p. 120).

A máxima de toda ética deve ser a produção integral da vida e é neste princípio ético que a moral deve ser construída. Para isso são essenciais o argumento, a criticidade, acordos e consensos de homens e mulheres participantes da comunidade.

Se olharmos com o ponto de vista da moral tradicional, na qual fomos educados, essa moral nos parecerá utópica. Mas a moral que defendemos requer a concretização de um novo sistema econômico, social e político. Ela não pode ser descontextualizada de uma eticidade que não protege a vida. As práticas econômica, política e social de um povo devem ser dotadas de total preocupação nesse aspecto. São as utopias que nos trazem o desejo de querer mudar e construir algo novo. Embora sabemos que a ética em si não signifique a salvação da moral. A ética não garante o progresso moral da humanidade, mas nos possibilita contestar a moral estabelecida e buscar transformação.

Constatamos hoje a presença da ética em variados debates sobre tradições culturais que colocam a vida de crianças, mulheres e homens em risco. Este é um dos papéis da ética: ajudar que a humanidade seja mais atenta no seu desenvolvimento histórico-cultural.

Deve ter ficado claro que, na nossa concepção sócio-histórica, homens e mulheres são sujeitos da história que transformam sua realidade e constituem sua própria humanidade. Defendemos que o ensino de ética tenha como referência primordial a vida. Sendo assim, o que impede a produção, reprodução e o desenvolvimento da vida humana, encaramos como problema que necessita de solução.

Temos necessidade coletiva de resolver problemas da realidade porque há vidas em jogo, vidas em risco, há impedimento que a vida seja desenvolvida. E a ética



enquanto práxis nos *impulsiona* à construção de uma sociedade menos excludente, opressora, violenta e injusta como a nossa:

[...] o ponto de partida deve se situar nas condições reais de existência dos homens. É com base na realidade dos homens que podemos entender seu processo de vida real, bem como as representações por eles produzidas (LOMBARDI, 2005, p. 43).

É através da nossa vivência concreta que podemos refletir e criticar os problemas que atingem a humanidade. A reflexão, explica Saviani, exige de nós sistematização, radicalidade e visão de conjunto (1986, p. 24) em relação aos problemas que enfrentamos. A reflexão exigida pela ética pauta as questões sociais e não centra especificamente nos aspectos individuais.

Para ser objeto da filosofia, um problema não pode ser definido apenas por necessidades de caráter subjetivo. Se este fosse o único critério para determinar o caráter problemático de um assunto, estaríamos diante de uma infinidade de temas, todos igualmente dignos de serem tomados como objeto de reflexão filosófica (SILVEIRA, 2001, p. 150).

Porém a subjetividade também é importante e deve ficar claro que

a ação pedagógica é, com efeito, uma ação *concreta*, que se realiza em condições *concretas*, reconstruindo-as e reconstruindo-se nelas, para reconstruir toda a realidade num certo âmbito de alcance. Isso só é possível mediante uma permanente e crítica articulação de suas *parcialidades* culturais, institucionais, com as determinações individuais *singulares* que operam essa ação intersubjetiva, e com as determinações mais *universais* (macroestruturais) que aí também operam, ainda que de modo mais mediato (CASALI, 2001, p. 118).

Segundo Alipio Casali,

[...] a educação é moral (particular) e é ética (universal), na medida em que, como moral, é um movimento de conservação cultural, ao mesmo tempo em que, como ética, é uma possibilidade e um impulso à transformação (p. 122).

Opomos ao Programa de Filosofia para Crianças idealizado pelo professor americano Matthew Lipman (1990, p. 80-81). O pesquisador defende que a investigação ética nas escolas seja educação para os valores cívicos e produção de crianças racionais através do fortalecimento de habilidades do raciocínio, como trabalhar com a ana-

logia, fazer interferência a partir de premissas isoladas, usar a lógica, construir hipóteses etc.

Nessa mesma tendência filosófica encontra-se o professor Josep Maria Puig, da Universidade de Barcelona, que defende a transversalidade do ensino de ética e valores. Veja um dos exemplos de atividade sobre ética e valores: exercício de *role-playing* (dramatização por meio da qual assumimos e trocamos papéis) sugerido pelo professor Puig (1998, p. 81-82).

### **O que fazemos com os mendigos?**

Em nossa cidade vemos com freqüência muitos mendigos que pedem esmola às pessoas que passam pela rua. Todo o mundo se queixa de que eles incomodam e sujam a cidade.

Durante este mês, foram tantas as queixas dos cidadãos, que a prefeitura decidiu enviar a maioria dos mendigos da cidade para o bairro dos Jardins, para viverem ali. Quando os vizinhos souberam da notícia, aborreceram-se muito e declararam que não queriam ‘pobres’ em seu bairro. Para tratar o assunto, a prefeitura convocou uma reunião para esta tarde. Da reunião participaram:

- o presidente da Associação de Vizinhos do Bairro dos Jardins;
- um menino que está sem trabalho e sempre pede esmola na porta do mercado;
- uma senhora velha, também pobre;
- o representante da prefeitura.

Repertam os papéis e façam a representação da reunião. Pensem que devem buscar argumentos para convencer os demais em suas opiniões.

*Presidente da Associação:* “nem você nem seus vizinhos querem que os mendigos vivam em seu bairro.”

*Menino:* “você quer mostrar para todos que tem direito a um lugar onde viver.”

*Senhora:* “faz muitos anos que você pede esmola nas ruas e é indiferente ao que se decida na reunião. O que a incomoda muito é que os vizinhos não querem que viva neste bairro.”

*Representante da prefeitura:* “você tem de convencer o presidente da Associação de que os pobres precisam viver no bairro dos Jardins e tem de exigir dos pobres que respeitem os vizinhos. Além disso, você

sabe que a prefeitura é quem manda e, portanto, você pode *decidir* (grifo nosso).”

*Indicação para o professor:* introduzir o tema mediante perguntas tais como: você já viu alguma vez um mendigo? O que os mendigos fazem? Por que fazem isso? O que você pensa sobre eles? Gostaria que fossem seus vizinhos? Por quê?, etc. Trata-se basicamente de desenvolver a breve apresentação que aparece na ficha e terminá-la com a exposição do caso a ser encenado. O professor assinala qual é a situação e os personagens que neles intervêm, solicitando voluntários que queiram encenar os papéis. A fim de facilitar a representação, podem-se comentar em grupos as razões que cada personagem tem para pensar e atuar daquela maneira (por exemplo: por que acha que o presidente da Associação de Vizinhos pensa dessa maneira? E se na reunião mudassem de opinião, o que diria seus vizinhos? etc.).

(*Autora: Xus Martín García*)

O que vale, na aula exemplificada, é o poder da argumentação, razão. A discussão se fechou nas questões colocadas. Pobres e ricos podem dividir “fraternalmente” o mesmo espaço. O mais importante é que uns respeitem aos outros. O mendigo tem direito de viver no bairro dos Jardins sem importunar e nem ser incomodado pelos moradores. Esse tipo de leitura leva alunos e alunas a crer que é *natural* a existência de ricos e pobres numa sociedade. Sendo assim o que nos resta é *respeitar* as diferenças econômicas e sociais das pessoas.

No nosso pressuposto, o ensino de ética não se centra no desenvolvimento de habilidades de raciocínio ou cognitivas das crianças para que aprendam a se comportar na sociedade. A centralidade não é o aprendizado do pensar, a razão em si e nem discussões de temas sobre valores morais (amizade, honestidade, cooperação, amor etc.) isolados, como aprendíamos nas aulas de catequese, algo do tipo: “*Hoje nós vamos aprender a ser honestos ou como se deve agir para sermos pessoas bondosas.*”

É inútil sonhar com paz, respeito e solidariedade enquanto a sociedade permanecer dividida em classes sociais de ricos e miseráveis, de cultos e ignorantes, de empregados e desempregados. Com isso, tocamos o ponto nevrálgico em que se cruzam a ética do indivíduo e a ética da justiça social (GOERGEN, 2005, p. 89-90).

A divisão de classe, a opressão capitalista e outros males da sociedade, como racismo, sexismo, fundamentalismo, enfim, o que também nos oprime servem de conteúdo. A criança consegue desenvolver reflexões, criticar a sociedade em seus aspectos socioeconômico e político, além de ser militante na sua transformação. Nas aulas

de ética os problemas reais do oprimido trazem o esclarecimento da estruturação política, social e econômico da realidade e desencadeia a conscientização. Por exemplo, numa aula em que levamos uma reportagem de telejornalismo sobre o trabalho escravo de crianças nas carvoarias do Estado de Mato Grosso do Sul, discutimos com os alunos e as alunas não só a situação em si, mas também o que leva ao trabalho escravo: o contexto sociopolítico e econômico do Brasil, desemprego, fome, falta de escola de qualidade, egoísmo e o não-cuidado com o *Outro*.

Após essa discussão, nós – professoras e alunos (as) - visitamos uma carvoaria, o que nos causou extrema indignação. O calor dos fornos era insuportável, a fumaça não permitia respirar. Pense no horror! Ali estavam a fome, a miséria, o escampado e o mais alto grau de falta de cidadania.

Nas aulas sobre *trabalho infantil nas carvoarias*, temas como solidariedade, justiça, solidariedade, cidadania etc. tornam assuntos obrigatórios. Buscamos abordar esses temas fazendo leitura do mundo real em que vivemos.

Em outra turma a discussão era sobre o racismo que a nação brasileira desenvolveu em relação a pessoas negras e índias. Depois de uma palestra sobre o tema com educadoras dos movimentos negro e indígena, com variados relatos de atitudes racistas e de termos lido sobre o assunto em sala de aula, os alunos e as alunas queriam saber, constatar se no shopping da cidade (Campo Grande – Mato Grosso do Sul) havia empresários e empresárias, funcionários e funcionárias negros. Elaboramos material de questionamento e as crianças foram a campo.

Por meio da enquete, contamos que das 60 pessoas lojistas do shopping, uma era negra e as únicas funcionárias negras eram somente as da limpeza. As crianças perguntavam: “A *senhora(or) tem funcionária(o) negra(o) que atende na loja?*” A resposta era quase sempre a mesma: “*Sim, na limpeza!*”

Não realizamos a sondagem nas lojas grandes, como Americanas, Carrefour, Riachuelo, C&A e Pernambucanas porque seria difícil para as crianças pequenas darem conta de tamanha demanda. Depois da enquete, entramos em contato com a imprensa, que divulgou o resultado à população.

A atividade foi demorada, exigiu das crianças autonomia, respeito à opinião do outro, escutar, investigar, argumentar, elaborar material de investigação, fazer crítica e

exercitar o raciocínio lógico. Enfim, tudo isso numa atividade sobre um dos problemas da sociedade brasileira. Com essa atividade desenvolveram-se habilidades e valores importantes de convivência social. Não precisamos determinar que tipo de comportamento as crianças devem ter em relação à discriminação racial. Com a leitura, elas mesmas reelaboraram valores, elaboraram conceitos próprios e com aceitação das diferenças raciais. Não foi preciso centrar e nem criar situações fictícias para desenvolver as habilidades mentais.

Nesse caso, o ensino de ética recebe a dinâmica proposta por Saviani (1989, p. 79-81): “O ponto de partida seria a *prática social* [...]”, que é problematizada, instrumentalizada e elaborada com sentido na transformação social. As aulas exigem estudos, leituras, pesquisas, tempo para planejamento e articulação que envolva o corpo escolar no projeto de ensino. O trabalho de ética na escola é *construção diária*.

Sentimos prazer em citar nesta dissertação práticas realizadas pelas monitoras num centro de educação infantil (CEI), em Campinas, São Paulo. Essas monitoras, que não tinham nem o ensino médio completo, participaram da capacitação promovida pelo Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade (Ceert). O projeto realizado pelo CEI foi denominado Educar para a Igualdade Racial.

Uma das atividades do projeto foi um desfile de penteados. O objetivo do trabalho foi chamar atenção da comunidade para a temática e fazer com que as crianças melhorassem a auto-estima. As monitoras convidaram os cabeleireiros e cabeleireiras do bairro, que arrumaram as crianças com penteados afros. Montaram uma passarela e as crianças desfilaram com os cabelos arrumados. As mães e alguns pais que se envolveram com a arrumação do desfile estavam na platéia. Mães e pais já tinham participado de palestras com as seguintes temáticas: como vive o negro hoje; o negro no mercado de trabalho; e o negro e a escola.

Sobre os resultados alcançados, as monitoras relataram que

as crianças negras, os meninos negros que não eram penteados na hora da higiene, e as meninas negras também, muitas vezes passavam o dia sem ter seu cabelo penteado, passaram a exigir e solicitar das monitoras que penteassem seus cabelos. As demais monitoras passaram a perceber o quanto isto era importante para a criança. Pois percebemos isto, na rea-

ção, no dia-a-dia, a motivação das crianças (SANTOS; JESUS, 2003, p. 4-9).

A cobrança das crianças para serem tocadas, penteadas, para ficarem bonitas, mostra que valeu a pena desenvolver atividades que identificaram o valor das diferenças e o valor da beleza negra. Fortaleceu-se a auto-estima das crianças. As professoras mudaram de postura, percebendo que as crianças negras, assim como as não-negras, precisam de tratamento acalentado e terno, pois sentem falta de toque. Propostas como essa são simples e ricas ao mesmo tempo. Antes dessa atividade, eram penteadas apenas as crianças não-negras. As professoras geralmente acham difícil pentear cabelos crespos. Há crianças negras que vão para o CEI com tranças e cabelos amarrados. As professoras acabam mantendo-os do jeito que estão. Às vezes, os cabelos dos alunos e das alunas negros são curtos e as professoras acham que não precisam ser penteados.

Ainda que lentamente, a busca de alternativas pedagógicas tem melhorado a prática curricular brasileira. Sabemos que essas tentativas não dão garantia de resolver os variados problemas enfrentados pelas escolas. Se acreditamos em outra sociedade, em que as relações possam ser mais humanas e a violência e a exclusão sejam pelo menos menores, temos de criar instrumentos capazes de contestar e de propor transformações no espaço escolar.

Romper as amarras reais e concretas da nossa realidade exige muita luta. As rupturas são dolorosas, difíceis e exigem que tracemos ações bem planejadas. É por isso que temos de sonhar com um mundo melhor. Este sonho nos alimenta. Cremos que sonhar pela humanização pressupõe ações concretas no campo da desumanização. Quem luta sonha. Martin Luther King disse em discurso no dia 28 de agosto de 1963: “Não, não, nós não estamos satisfeitos e nós não estaremos satisfeitos até que a justiça e a retidão rolem abaixo como águas de uma poderosa correnteza [...] Eu tenho um sonho [...]” (PORTAL AFRO). Nós temos um sonho.

### 3. REPRESENTAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ÉTICA

*Ensinar exige:*  
*segurança, competência profissional e generosidade;*  
*comprometimento;*  
*compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;*  
*liberdade e autoridade;*  
*tomada consciente de decisões;*  
*saber escutar;*  
*reconhecer que a educação é ideológica;*  
*disponibilidade para o diálogo; e*  
*querer bem aos educandos.*

**Paulo Freire – Pedagogia da autonomia**

Neste último capítulo analisamos *como* o Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad (CEI Zedu) em Campo Grande, administrado pelo governo de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Gestão Pública (Seges), construiu sua relação com a ética. Ao colocarmos *como* é concebido, organizado e desenvolvido o ensino de ética na instituição, fomos fazendo *análises, discussões e críticas* sobre o trabalho desenvolvido pelas educadoras do centro.

A primeira parte desta seção é dedicada a destacar o ensino de ética na concepção das educadoras do CEI. Entendemos então *por que e como* começaram a ensinar ética às crianças. Consecutivamente, desenvolvemos *as críticas* sobre as ações e os processos.

Descrevemos *como* as profissionais do Zedu sistematizam o ensino de ética. Mostramos e analisamos questões relacionadas à organização, seleção dos conteúdos e planejamento das aulas.

Em seguida *discutimos* a prática pedagógica das educadoras em relação ao ensino de ética. Vivenciamos na sala de aula conflitos, crises e êxtases dos acertos na constru-

ção do ensinar ética. Tentamos *pôr em debate, por meio do nosso parecer e diálogo com a literatura*, as aulas de ética desenvolvidas pelas professoras. Finalizamos com *algumas observações* sobre os processos e resultados do ensino de ética no CEI Zedu.

### 3.1. CONCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE ENSINO DE ÉTICA

A professora Rosana Monti Henkin assumiu em janeiro de 2003 a direção do CEI Zedu. Graduada e pós-graduada (especialização) em História na PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e militante do PT, ela havia trabalhado na Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Mulher, órgão vinculado ao governo de Mato Grosso do Sul. No Partido dos Trabalhadores, Rosana sempre foi responsável pela formação política. Como diretora do CEI, a professora teve a idéia de implantar aulas específicas sobre cidadania.

Vimos a necessidade. Primeiro porque as crianças ficavam o dia inteiro no Zedu. Só chegavam à noite a casa, muitas vezes dormindo. Saíam muito cedo para o CEI e acabavam não recebendo orientação familiar básica sobre os valores. Percebemos que as atitudes das crianças eram violentas, sem respeito, preconceituosas. Acharmos que tinha que fazer um trabalho nesse sentido. Então começamos com o projeto das aulas de cidadania que trabalhavam questões de relacionamento entre os colegas, meio ambiente, diferenças de raça, de gênero, para que as crianças soubessem desde pequenas e acostumassem a lidar com as pessoas, respeitando as suas diferenças. Ajudar, de certa forma, a mudar atitudes da própria família.<sup>18</sup>

Rosana Henkin começa as negociações com a Secretaria de Gestão Pública de Mato Grosso do Sul (Seges), pasta responsável pela administração do CEI Zedu. A proposta foi aceita e começou o processo de estruturação para acrescentar no currículo mais uma área de trabalho. Iniciou-se então a definição do perfil da educadora para trabalhar cidadania com as crianças.

Primeiro tinha que ter uma professora que dominasse bem essa área. Que tivesse conhecimento na área de cidadania e filosofia. Para fazer o

---

<sup>18</sup> Rosana Monti HENKIN. Entrevista em 25 de fevereiro 2005, como ex-diretora do CEI Zedu.



trabalho não podia ser qualquer pessoa, com qualquer formação. Tinha que ter formação específica para fazer isso. Porque se tratava de um recorte. É uma aula diferente. Exigia também conhecimento diferenciado. E aí começamos! Montamos o projeto das aulas.<sup>19</sup>

No início de sua gestão no Zedu, ela dirigiu o CEI até julho de 2004, Rosana Henkin percebeu que as professoras não tinham formação adequada para trabalhar os conteúdos das aulas de cidadania. Faltava às profissionais formação política. Elas não conseguiram trabalhar um assunto tão crítico que exigia visão de mundo mais elaborada. Mesmo assim, em nenhum momento a ex-diretora acreditava que isso seria culpa das professoras. Havia falhas na formação. Conta ela que na primeira reunião de mães e pais entrou numa das salas de aula e se deparou com tudo “arrumadinho e perfeitinho”, porém com decoração estereotipada. Havia na parede da sala uma árvore com flores rosas em que estavam escritos os nomes das meninas. Os nomes dos meninos estavam nas flores azuis. Muitas vezes Rosana se deparava com professoras falando algumas frases preconceituosas do tipo: “Aquele negrinho de cabelo ruim”; “menina tem que sentar de pernas cruzadas”; ou “feche as pernas que você está parecendo moleque”.

O trabalho de cidadania passou por definição coletiva. Os conteúdos principais e iniciais foram relacionados aos seguintes temas: meio ambiente (o todo ambiental - água, lixo, terra, plantas, animais, ser humano, trânsito); discriminação, preconceito contra negros, índios, gordinhos, idosos etc.; diferenças de gênero e de raça; pessoas portadoras de deficiências físicas, mentais, auditivas, visuais etc.; consumismo; e direito da criança. No campo da ética inseriram-se assuntos ligados à solidariedade, trapaça, mentira, cooperação, respeito ao outro, perdão, tolerância, paciência, generosidade, ajuda e formas educadas de tratar as pessoas.

As professoras poderiam indicar, para as aulas de cidadania, temas de acordo com os problemas apresentados. No momento das aulas, as docentes não podiam fazer planejamento e nem outras atividades. Tinham de assistir às aulas com as crianças. Iam, aos poucos, se familiarizando com o tipo de discussão e de planejamento.

---

<sup>19</sup> Rosana Monti HENKIN. Entrevista, 25 fev. 2005.

Enquanto a professora da disciplina Cidadania trabalhava os conteúdos citados, as professoras das salas desenvolviam com as crianças, no primeiro semestre, amplo projeto sobre meio ambiente e no segundo semestre priorizavam o projeto sobre gênero e raça. A elaboração dos projetos ficou por conta das coordenadoras e professoras. Elas receberam orientação de outros profissionais para montar os projetos. Para o tema raça, além de participarem de um curso de 60 horas oferecido pelo grupo TEZ - Trabalho Estudos Zumbi, de Campo Grande, entidade do movimento negro, receberam ajuda específica para elaborar o projeto. No tocante a gênero, a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Mulher deu toda a assistência. Na área de meio ambiente, quem ajudou foi a equipe da Coordenadoria da Educação Ambiental da Sema (Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Mato Grosso do Sul).

Rosana Henkin disse que participar das aulas seria importante para que as professoras absorvessem conhecimentos e usassem a mesma linguagem da professora de Cidadania. Se as professoras assim não procedessem, as crianças poderiam entrar em conflito. As aulas de cidadania eram dadas de forma muito dinâmica. Para trabalhar sobre a discriminação a portadores de deficiência, por exemplo, a professora leu livros infantis que explicavam o que era uma pessoa portadora de necessidades especiais, levou educandos e educandas com necessidades educacionais especiais para a escola, fizeram passeios juntos, brincaram, cantaram, fizeram teatro e, enfim, criaram uma convivência com o outro grupo.

Paralelo às aulas de cidadania, as professoras se capacitavam. Em 2003 e 2004 as professoras e as coordenadoras receberam palestras e participaram de cursos sobre meio ambiente, raça, gênero, ética e trânsito. Foram a seminários e simpósios sobre educação infantil dentro e fora de Mato Grosso do Sul. As docentes se revezaram para participar dos eventos pedagógicos.

No CEI são garantidas 10 horas de estudos mensais. As sessões são organizadas pelas coordenadoras e os temas são decididos ou sugeridos pela equipe. As coordenadoras convidam pessoas para dar palestras. Também fazem-se leituras de livros, textos e documentos como os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, o Plano Estadual de Educação, além artigos em periódicos. Discutem-se os temas. As sessões acontecem

em cada unidade durante a semana. A cada 15 dias os grupos das unidades I (sede do CEI Zedu) e II (extensão do CEI Zedu) se encontram para aprender e trocar idéias sobre novos temas. Geralmente é nesse momento, de reunião das professoras das unidades I e II, ambas em Campo Grande, que as palestras acontecem. Sempre aos sábados pela manhã. O embasamento teórico das professoras foi e é adquirido nessas atividades. Boa parte do suporte teórico sobre ética se deu nas sessões de estudo.

Tudo isso foi realmente importante porque, no ano de 2005, a professora de Cidadania, Jamile Garcia Hadid, foi *cortada* por contenção de gastos e as aulas de cidadania ficaram por conta das professoras de sala. Jamile continuou na escola, só que agora como professora de sala. Ela assumiu uma das salas de crianças com cinco anos.

A partir dessas colocações, podemos perceber uma forma interessante de montar novo projeto de ensino. Quando diretora, Rosana Henkin, que iniciou o processo das aulas de cidadania e ética, teve a preocupação de contratar uma professora qualificada e experiente. Henkin considerou que havia falha na formação das educadoras em relação às questões políticas e filosóficas. Depois disso, conseguiu envolver o grupo de quatro formas: participação nas aulas de cidadania; capacitações constantes; garantia das sessões de estudos; e a construção coletiva dos conteúdos por meio dos projetos.

Percebemos que *há coletividade no desejo de ética na escola*. A vontade de ter ética no currículo não era somente da ex-diretora, mas também das outras educadoras.

Rosana Henkin conseguiu que o grupo, mesmo que ainda pouco, se munisse teoricamente. A tática funcionou porque as educadoras passaram a considerar importante desenvolver trabalho de cidadania na instituição. Com isso, as aulas de cidadania ganharam força. Henkin soube fazer bem a articulação. Distribuiu poder e fortaleceu seu projeto. Aliás, Rosana é muito lembrada pelo grupo de professoras, devido ao seu poder de exercer a democracia, argumentação e preocupação constante com a capacitação das educadoras.

Nas entrevistas, as professoras relatam que as crianças pequenas são cidadãos e estão, no seu dia-a-dia, vivenciando todo o social. As crianças desde pequenas devem ser trabalhadas no sentido da ética.

A ética é importante para todos nós. O mundo precisa prestar mais atenção na questão da ética. É muito importante naquilo que a gente faz. Em todo momento da vida da gente a ética deve estar presente, principalmente dentro de uma sala, com crianças que estão em formação, crianças que estão formando conceitos, valores. É de 0 a 6 e 7 anos que a criança começa a construir [...] Não adianta eu querer lembrar disso lá na frente.<sup>20</sup>

As aulas de cidadania receberam das professoras e da coordenadora a mesma importância dos conteúdos da base comum. “Trabalhar com os valores, com a ética, é tão importante quanto trabalhar com matemática e português”, disseram as educadoras. O saber deve ser amplo e “a escola é o espaço privilegiado das crianças durante anos; elas crescem lá dentro. Não se pode supor que só se vai ensinar uma parte dos conhecimentos, deixando de lado o civismo, a moral e a ética”, analisa o professor do Instituto de Psicologia da USP (Universidade de São Paulo), Yves de La Taille (CORTELLA; LA TAILLE, 2005, p. 109).

A ética recebe importância no sentido de repensar as ações individuais e a mudança social. “Trabalhar ética no ensino faz com que repensemos valores excludentes. Pois a operacionalização da ética é um desconstruir para construir novos valores que dignificam a vida humana”, afirmam as professoras Ana Paula Carlino e Márcia Teodoro.<sup>21</sup>

Destacamos como positiva a preocupação das educadoras de não querer que as crianças sejam tão somente “educadinhas” e “boazinhas” no sentido de respeitar as regras estabelecidas. Percebemos uma preocupação com a vida, em eliminar os valores que tiram a dignidade da pessoa.

A equipe parte do princípio de que não educamos seres humanos só para terem conhecimento, mas para que melhorem cada vez mais enquanto cidadãos e cidadãs. Para isso deve haver reflexão nas atitudes. O objetivo se fundamenta no fato de que se devem construir estratégias curriculares e pedagógicas que levem as pessoas a ter autonomia moral que as torne críticas. Os seres humanos devem vivenciar a cidadania refe-

---

<sup>20</sup> Maria Auxiliadora Rosa Pires de S. SANCHES, coordenadora do CEI Zedu. Entrevista, 25 fev. 2005.

<sup>21</sup> Entrevista, 25 fev. 2005.

rendada nos princípios democráticos da justiça, da participação ativa e comunitária, além da igualdade e da equidade.

Precisamos repensar, questionar valores negativos que estão enraizados na sociedade, como discriminação, violência, exclusão e injustiças. Acreditamos ser a ética fundamental na construção e formação de nossos educandos e educandas.

Na escola nos deparamos com a riqueza da diversidade, onde cada indivíduo traz consigo uma história de vida e, conseqüentemente, uma forma diferente de pensar e agir, que se faz presente no convívio em grupo. Diante dessa gama de representação de valores (princípios, regras, crenças, proibições...) devemos oportunizar o pensar e refletir sobre tais comportamentos, sendo eles manifestados de modo positivo (respeito ao outro, solidariedade, compartilhamento etc.) e negativo (discriminação, injustiça, exclusão etc.).<sup>22</sup>

As educadoras acreditam que o ensino de ética é importante porque auxilia as crianças a pensar sobre suas ações. A idéia é fazer com que alunos e alunas tomem, de forma processual, consciência dos valores que permeiam o universo social e possam a optar pelo melhor para si e para outras pessoas. Os estudantes e as estudantes, quando questionados, são levados a pensar suas atitudes e buscam novos valores que nos tornam seres humanos melhores. As atitudes reflexivas ajudam a buscar melhor convívio, com respeito e sem preconceito. A ética possibilita boa formação dos cidadãos e das cidadãs, facilitando-lhes percepção de seus direitos sem eliminar os deveres.

Desenvolve-se o ensino de ética como instrumento de reflexão de valores sociais e aquisição de novos valores, novos conceitos que poderão mudar nossa postura na sociedade.

Trabalho com a ética porque sou uma agente transformadora. É papel do educador e da educadora mostrar, questionar e refletir com seus alunos e alunas, para que possamos viver e conviver num mundo mais justo, mais fraterno, onde o ser humano saiba respeitar e ser respeitado.<sup>23</sup>

A equipe está constantemente preocupada com os conceitos estereotipados que as crianças aprenderam numa sociedade em crise ética: individualismo, preconceito, con-

<sup>22</sup> Professora Jamile Garcia HADID. Entrevista, 25 fev. 2005.

<sup>23</sup> Professora Maria Luíza da SILVA. Entrevista, 25 fev. 2005.

sumismo, exclusão e discriminação. Se quisermos mudar essa lógica social, as atitudes e os valores devem ser trabalhados com as crianças pequenas. Mostramos para elas a realidade e levantamos questionamentos acerca dos comportamentos que moldam ações de homens, mulheres, homossexuais e transgêneros nos micro e macrocosmos sociais.

As crianças disseram que os índios são preguiçosos. A professora quis saber por que alunos e alunas achavam isso. Foram planejadas aulas que desmistificavam esse (pré)conceito. A professora não se preocupou com o número de aulas para o assunto. Preparou as aulas conforme a necessidade da turma. No final perguntou para a turma: *“Será que o índio é realmente preguiçoso?”* Alguns conceitos já haviam mudado. As crianças tinham visto as índias e os índios produzindo na terra, lidando com as roças, visitando e vendo os terena<sup>24</sup> produzindo alimentos para comercializar, acompanhando mulheres índias indo para o trabalho e outras fazendo vasos de cerâmica para vender na cidade.

As educadoras do CEI Zedu acreditam nas mudanças de atitudes. Sabem que é algo complicado porque os valores foram construídos sob concepções preconceituosas, e a criança, ainda que pequena, assimilou boa parte desses tabus. A ética é sempre reflexão necessária sobre os valores negativos aprendidos a partir da vivência na sociedade. É buscando nova mentalidade que nos tornamos melhor socialmente. A preocupação com o outro é constante nas intervenções das professoras.

Nesse sentido, o zelo com o meio ambiente, do qual somos parte, é importante em suas múltiplas vertentes. Mas não são apenas os recursos naturais que precisam de cuidado. Precisamos cuidar do nosso ambiente social, das nossas relações e ter cuidado com o próximo. Isso também é meio ambiente. Queremos um ambiente onde todos vivam bem, com condições de ter vida boa: índios, negros, brancos e outros povos. Um mundo sem ou pelo menos com menor exclusão, sem situações de discriminação, sejam elas econômica, política e/ou social. Numa definição ampla, temos de nos preocupar com a

---

<sup>24</sup> Etnia indígena de Mato Grosso do Sul. Os terena atualmente vivem em cidades, separados ou em aldeias, e na área rural (em aldeias). As famílias que vivem no campo, no Interior de Mato Grosso do Sul, plantam, colhem e vem à Capital, Campo Grande, vender seus produtos. Em Campo Grande existe um estabelecimento específico para o comércio de seus produtos. Se quisermos uma boa pimenta, milho e feijão verdes, frutas etc., é bom comprar “lá nas índias”, dizem as pessoas campo-grandenses. O comércio é feito basicamente por mulheres e faz parte da tradição da cidade.

sociedade. Entenda-se *sociedade* como parte do *meio ambiente*. Devemos cuidar para que as pessoas e todos os outros seres não vivam mal.

As professoras compreendem que a presença da ética no CEI é capaz de mudar atitudes, criar valores que possibilitem introjeção de novos conceitos. *Há nas docentes forte crença de que a ética vai trazer mudanças e não se percebe a aquisição de novos valores pelas crianças e pelas próprias docentes. Isso acaba frustrando as professoras.* Para as educadoras, “a maior dificuldade é desconstruir uma postura para adquirir outra”. Apontamos que o ensino de ética possibilita reflexão crítica de valores tidos socialmente como fundamentais e que muitas vezes oprimem pessoas. No entanto, sabemos que

um ato absoluto ou perfeitamente “bom” é *empiricamente impossível* [...] Todo ato é aproximativamente “bom” dentro de um *marco* de possibilidades onde muitos tipos de atos são possíveis. O *marco* do permitido (até o devido) eticamente é imenso, mas tem critérios e princípios precisos. [...] Dentro deste marco é possível uma tolerância ativa, respeitosa, democrática, não rigorista (DUSSEL, 2002, p. 282).

Como já nos posicionamos antes, a ética não é garantia de que uma sociedade seja plenamente boa. Se é que existe essa sociedade *boa*! Mas a ética ameaça a ordem estabelecida e possibilita a libertação. O marco comentado por Dussel, deve ser definido com radicalidade. Atacar o que causa opressão, exclusão e miséria de uma sociedade.

Para as professoras o *bem* é ter uma sociedade mais justa, com menos exclusão, com respeito ao próximo. As educadoras preocupam-se com a sociedade e demonstram inquietação com os rumos que a humanidade tem tomado. Embora elas tenham apontado que o trabalho é difícil e exigente, porque mexe com conceitos arraigados na cultura. Deve-se levar a criança a pensar sobre o assunto e fazer com que ela própria se repense. No caso antes citado neste capítulo, a professora mostrou e provou para as crianças que índio e índia não são preguiçosos. A docente possibilitou vivências reais para as crianças perceberem seus preconceitos, além dos preconceitos das mães e dos pais, o que é uma realidade. Nesse sentido, observa o professor Mário Sérgio Cortella:

[...] a questão central da ética é a formação de comunidades, e não de agrupamentos. E isso vale para o conjunto da vida no planeta, não é algo só nosso. [...] Acho que comunidade é convivência com objetivos comuns, relações de reciprocidade e mecanismos de autopreservação. É claro que o conflito é inerente à convivência, mas o que não pode existir, que é típi-

co do agrupamento, é confronto. Afinal de contas, o conflito é divergência de postura, mas visando à continuidade da relação. O confronto é a busca da anulação do outro, é típico da relação que pressupõe “eu de um lado e eles de outro”. Já o conflito é inerente (CORTELLA; LA TAILLE, 2005, p. 34).

Há nas educadoras o desejo de mudança social e não somente mudança individual. As pessoas são construtoras do social, podem mudar o real. São capazes de criar um novo mundo porque outras sociedades são possíveis. A ética é um instrumento de luta podendo ajudar nessa empreitada.

A grande importância de se trabalhar ética é de que as crianças aprendam a questionar as atitudes, as regras, os combinados, tudo que a sociedade estabelece. Não simplesmente aceitar por aceitar. Mas, se aceitar, saber por que está aceitando. Se não, por que também não está aceitando. Aprender a respeitar o outro, a outra, as diferenças. Lidar com essas diferenças e se enriquecer com essas diferenças.<sup>25</sup>

Nos posicionamentos das educadoras percebemos o raciocínio de que a sociedade é opressora e excludente, mas pode-se viver nela se tivermos consciência de nossos direitos e deveres. Se empenharmos bem nosso papel de cidadãos e cidadãs, a sociedade pode ser boa.

A transformação social, segundo a equipe do CEI Zedu, pode ocorrer com mudança de atitude das pessoas. Apesar de defenderem mudanças sociais, as educadoras não discutem a luta de classe, a exclusão, a marginalização e a opressão como elementos necessários à existência do capitalismo. Quando algumas educadoras falam em exclusão, elas pensam na pobreza, na discriminação, na marginalização e na violência, porém não conseguem fazer leitura politizada. Elas acreditam que, se formos mais companheiros, companheiras, solidários e tivermos diálogo, compaixão com o outro e a outra, basta para que a sociedade fique melhor. Poderemos, assim, viver mais tranquilos e certamente mais felizes. Não está claro para elas que “a ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas [...]” (MARX; ENGELS, 1991, p. 65).

---

<sup>25</sup> Ana Paula Feitosa Bagliotto NÁGLIS, coordenadora no CEI Zedu. Entrevista, 25 fev. 2005.



A opressão compreendida nos contextos histórico, sociopolítico e econômico não é, ainda, de modo geral, uma leitura feita pelas educadoras do CEI. Essa ingenuidade pode ser superada à medida que elas comecem a aprofundar e intensificar os estudos. A precariedade da leitura impede que elas vão à essência do problema, desmistificando o real e não ficando apenas na aparência. Toda leitura dos problemas da nossa realidade merece análise crítica e sócio-histórica.

### 3.2. CONTEÚDOS E SISTEMATIZAÇÃO

Como já vimos, o ensino de ética foi iniciado nas aulas de cidadania por uma professora especificamente contratada para isso. Com a saída da docente Jamile Garcia Hadid, as aulas foram garantidas no currículo e assumidas pelas professoras de sala, que elaboraram, juntamente com as coordenadoras, o plano anual específico em que constam todos os conteúdos de ética que devem ser trabalhados em cada turma.

Os conteúdos são selecionados levando-se em conta sua importância e necessidade, partindo sempre da realidade das crianças. Alguns dos conteúdos são previamente selecionados e outros conforme constatação da urgência de se trabalhar na sala um determinado conteúdo.<sup>26</sup>

#### Exemplo de conteúdos de ética selecionados no CEI Zedu

- **DISCRIMINAÇÃO**

Aspecto físico: biotipo (gordo, magro, usa óculos, jeito de falar e outros).

Idoso.

PNEEs [portadores de necessidades educacionais especiais].

Étnico-racial.

Respeito às diferenças.

Respeito mútuo.

---

<sup>26</sup> Professoras Jamile Garcia HADID, Hélia dos Vargas SANTOS e Esmilce Esther Larreira KAFURI. Entrevista 25 fev. 2005.

Respeito às diferenças de gênero.

- **RESPEITO AO OUTRO**

Respeito mútuo.

- **AUTONOMIA**

Perante a atividade.

Cuidado com os materiais e com seus pertences.

Responsabilidades pelos atos.

Ter iniciativa.

Estimular a independência.

Ter opinião própria (não ser maria vai com as outras – *sic!*).

- **JUSTIÇA**

Despertar a virtude de dar a cada um aquilo que é de seu direito.

Respeitar e lutar pelos direitos do ser humano.

- **SOLIDARIEDADE**

Ensinar a dividir.

Compartilhar.

Preocupar-se com a situação do outro.

Amar ao (*sic!*) próximo.

- **GANÂNCIA**

Não querer ganhar sempre.

Não ser muito ambicioso.

Não ter desejo de ter tudo somente para si.

- **FORMAS EDUCADAS DE TRATAR AS PESSOAS**

Atitudes de boas maneiras: cumprimentar, pedir desculpas, falar por favor, agradecer, pedir licença...

Cuidar da higiene do corpo e do meio ambiente: na escola, na rua, lugares públicos, em casa, nas festas e outros.

- **INVEJA**

Estimular a criança [a] não ter desejo de cobiça ou querer possuir o bem alheio.

- **ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE**

Cuidar do ambiente que (*sic!*) estiver presente: sala de aula, parque, salão, rua, igreja...

Cuidado e zelo pelos materiais, objetos, mobiliários do ambiente.

Preservar os bens de uso comum.

- **REGRAS E COMBINADOS**

Estabelecer as regras necessárias para conviver bem.

As regras devem ser claras e discutidas com todas as crianças.

Fazer os combinados coletivamente.

- **AGRESSIVIDADE**

Vivenciar situações onde (*sic!*) as crianças percebem (*sic!*) a importância do não bater (*sic!*), chutar, morder, empurrar...

Destacar a importância de utilizarmos em nossas ações a conversa e o diálogo no cotidiano.

- **TOLERÂNCIA**

Respeitar o direito de agir, pensar e sentir de modo diferente do nosso.

Aprender [a] desculpar, admitir e respeitar opiniões contrárias a sua (*sic!*).

- **PERDÃO**

Proporcionar momentos onde (*sic!*) as crianças possam dramatizar algumas situações reais e tenham a necessidade de pedir perdão.

Na convivência diária, solicitar que a criança peça perdão ao

colega ou outras pessoas quando necessário.

- **TRAPAÇA**

Estimular a criança a não tirar proveito de uma determinada situação que prejudica (*sic!*) o outro.

Não enganar o outro para benefício próprio.

Mentir para se beneficiar.

- **HONESTIDADE**

Despertar a necessidade de ser íntegro.

Honradez, dignidade, confiança...

- **MENTIRA**

Despertar na criança a prática de falar a verdade.

A mentira constante pode virar uma prática.<sup>27</sup>

Observamos que a maioria dos conteúdos foi colocada com referência negativa, por exemplo: *mentira* em lugar de *veracidade*. Sugerimos que eles sejam mencionados pela positividade.

Outra questão que merece destaque é que as educadoras trabalham ética por temas e alguns deles são enfatizados e trabalhados na sala de aula de forma apolítica. Mas já percebemos nova concepção na construção do ensino de ética. Está surgindo um outro olhar do grupo:

Não queremos roda de crianças para discutir “respeito ao outro” ou “palavras mágicas”. Devemos partir da realidade que temos e vivemos. Por exemplo, temos que discutir sobre as crianças do Pantanal que levantam de madrugada para catar minhoca no lamaçal, com lama até o pescoço, para vender [a turistas pescadores] e não morrerem de fome.<sup>28</sup>

De um ano (2005) para o outro (2006) observamos algumas mudanças em relação à concepção do que é ensinar ética. Entendemos que é importante cobrar das crianças

<sup>27</sup> Lista de conteúdos sobre ética e cidadania, elaborada pela equipe do CEI Zedu sob o título **Ética**.

<sup>28</sup> Ana Paula Feitosa Baglioto NÁGLIS, coordenadora no CEI Zedu. Discussão feita em março de 2006.

as “palavras mágicas” (*pedir por favor e licença, agradecer etc.*). O problema é se o trabalho de ética se resumir apenas a isso.

As professoras organizam o plano anual contendo objetivos e conteúdos de cada sala. Veja, por exemplo, o quadro do ano 2004 para o infantil II (extensão do CEI Zedu), crianças de 3 a 4 anos.

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>RECURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>AValiação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Refletir sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas.</li> <li>➤ Questionar sobre os valores negativos que estão enraizados na sociedade como: violência, inclusão<sup>29</sup>, discriminação, injustiça.</li> <li>➤ Repensar valores excludentes.</li> <li>➤ Buscar novos valores que signifiquem (sic!) a vida humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discriminação.</li> <li>➤ Respeito ao outro.</li> <li>➤ Autonomia.</li> <li>➤ Justiça.</li> <li>➤ Solidariedade.</li> <li>➤ Ganância.</li> <li>➤ Formas educadas de tratar as pessoas.</li> <li>➤ Inveja.</li> <li>➤ Organização do ambiente.</li> <li>➤ Regras e combinados.</li> <li>➤ Agressividade<sup>30</sup>.</li> <li>➤ Tolerância.</li> <li>➤ Perdão.</li> <li>➤ Trapaça.</li> <li>➤ Honestidade.</li> <li>➤ Mentira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dobraduras.</li> <li>➤ Teatros.</li> <li>➤ Passeio/visitas.</li> <li>➤ Pesquisa em revistas, livros e outros materiais escritos.</li> <li>➤ Produção de painéis.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coletivos.</li> <li>- Individuais.</li> </ul> </li> <li>➤ Vídeo.</li> <li>➤ Músicas.</li> <li>➤ Brincadeiras.</li> <li>➤ Histórias.</li> <li>➤ Pintura, desenhos (livres e com interferência).</li> <li>➤ Entrevistas.</li> <li>➤ Reconto.</li> <li>➤ Construção c/ sucatas.</li> <li>➤ Elaboração de álbuns e livros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Deverá ser contínua, através da observação e do registro em diferentes contextos.</li> </ul>

<sup>29</sup> Entendemos que a palavra “inclusão” como designação de valor negativo é imprópria para a coluna de objetivos inserida no quadro. Acreditamos que o vocábulo “exclusão” é o mais apropriado.

<sup>30</sup> Devemos cuidar para não entrar em contradição. “Agressividade” não cabe no objetivo de *buscar novos valores que dêem significado à vida*.

Os conteúdos realmente sofrem alterações no decorrer do ano. Eles são acrescidos de acordo com nível e necessidade de cada turma. À medida que as educadoras vão construindo os trabalhos vão elucidando melhor os conteúdos e os objetivos. As professoras descrevem a metodologia das aulas no plano diário. Elas planejam no CEI, uma vez na semana, todas as aulas que serão lecionadas semanalmente. Antes de desenvolver as aulas, as professoras discutem com as coordenadoras os planejamentos. É o momento em que elas acrescentam idéias, avaliam se a atividade será realmente interessante e, se preciso for, mudam a metodologia. As aulas são planejadas sempre na semana anterior à do dia da aula. A prática de discussão é intensa no grupo. As resoluções dos problemas se dão coletivamente. As docentes estão sempre trocando idéias. As coordenadoras atentam-se para que o grupo tenha objetivos comuns.

As aulas de ética acontecem uma vez por semana; as aulas de cidadania duas vezes. Como a ética é um conteúdo de cidadania, fica um dia para ética e outro para assuntos mais gerais. Por exemplo, projeto sobre o trânsito. Entender como funciona um semáforo não é especificamente assunto da ética. Embora num estudo mais abrangente sobre o trânsito caiba a ética, porque por trânsito entende-se espaço de animais, pedestres, motoristas e seus veículos – carros, caminhões, motocicletas, motociclos, bicicletas, triciclos, tudo o que transporta pessoas, objetos etc. A caoticidade do trânsito prejudica e põe em risco a vida. Não podemos nos esquecer de que trânsito também é meio ambiente.

O plano de aula é bem detalhado pela equipe de docentes. As professoras fazem planejamento no momento em que as crianças estão nas aulas de Arte, Educação Física e de Música. São três horas de elaboração dos planos de aula. Há a preocupação de deixar claro o que vai fazer e como será feito.

Transcrevemos um dos planos<sup>31</sup> criados pela professora de Cidadania para discutir a discriminação.

**Objetivo da aula** - Fazer a criança perceber que a discriminação do outro maltrata e exclui.

---

<sup>31</sup> O plano foi transcrito do caderno de planejamento de aula da professora Jamile Garcia HADID.

### **Conteúdo da aula – Discriminação.**

**Metodologia** - Ler a história do patinho “feio” (dar maior ênfase na parte que o patinho foi embora porque ninguém o reconheceu como par). Fazer uma roda e questionar as crianças se foi legal os patinhos e os outros bichos maltratarem o patinho diferente (o patinho “feio”) só porque ele era diferente. Explicar que os bichos, as plantas e as pessoas são diferentes e devem ser respeitados na sua diversidade. Salientar que a discriminação é ruim porque machuca e maltrata as pessoas. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o assunto.

**Atividades** - Depois da conversa, expor na roda fotografias de pessoas idosas, gordas, magras, brancas, índias, negras, asiáticas etc. Salientar e discutir as diferenças, as igualdades entre elas, fazendo com que as crianças percebam que as diferenças identificadas não tornam homens e mulheres inferiores e nem superiores uns aos outros. É importante ressaltar para elas que as pessoas devem viver em paz com suas diferenças. A diversidade é importante porque garante a riqueza das espécies. Como seria o mundo se as coisas fossem todas iguais? Já pensou se você olhasse para as flores e elas fossem somente dalias? E se olhássemos [para] os colegas e eles tivessem a mesma cor, formato de olhos, altura e peso? Como seria o mundo sem o colorido, sem as diferenças e diversidades? Ressaltar que chamar a pessoa gordinha de “gorda baleia, saco de areia” ofende e fere, como aconteceu com o patinho diferente, que era chamado de feio da estória. Perguntar para alunos e alunas se eles lembram como o patinho se sentiu, ou mesmo o que ocorre com as pessoas que são discriminadas como ele foi.

Dramatizar a história do patinho “feio”.

Pedir para as crianças recortarem figuras de pessoas, plantas e animais diversificados para fazer um cartaz sobre a diversidade. Escrever no cartaz frases que valorizem a diversidade humana.

Fazer novamente a dramatização, mudando o nome da estória para o “patinho belo”, de forma que tudo fique ao contrário. O “patinho feio” torna-se “patinho bonito”, valorizando a sua diferença, e recebendo cuidados e o carinho dos outros bichos.

Propor para as crianças desenharem o patinho e os outros animais amigos, sem discriminar uns aos outros.

Apresentar para as turmas menores o teatro sobre o patinho “feio” às avessas.

**Avaliação** - Observar a reação das crianças em relação às aulas propostas. Se for necessário deve-se planejar outras atividades sobre o assunto.

O conteúdo acima foi elaborado para as turmas de 5 a 7 anos. Numa dessas turmas as crianças chamavam um aluno de “gordo baleia, saco de areia”. Ele chorava sentidamente! Passou a não querer ir mais à escola. Esse aluno era uma criança alegre, conversava, levava violão para a escola e cantava com a sua turma. Era carinhoso com todos e todas. Mas, quando lhe faziam esse tipo de desrespeito, ele ficava atordoado. Não parava de chorar e deixava as professoras em pânico. Nessa turma a professora desenvolveu variadas aulas que enfatizavam o respeito às diferenças entre as pessoas.

As aulas foram elaboradas para trabalhar uma especificidade. Era preciso sensibilizar as crianças sobre o problema. Porém, isso não impediria que a abordagem fosse mais ampla porque há outros processos de discriminação em nossa sociedade que merecem estudos aprofundados. Surge, muitas vezes, uma crise quando afirmamos que as crianças pequenas podem participar de estudos mais aprofundados da realidade. Mas, “por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico” (KUHLMANN, 2003, p. 56-57). As relações sociais fazem parte da vida da criança. Ela não vive num outro mundo. A sua autonomia, a identidade, o desenvolvimento pessoal e social são adquiridos juntamente com o conhecimento do mundo e com a ampliação de seu universo cultural.

Observamos que a professora de Cidadania tinha mais instrumentos para planejar e lecionar as aulas. “Jamile era um furacão!”, exclamavam as colegas professoras. As atividades eram bem dinâmicas, ricas e diversificadas. Ela se dedicava somente às aulas, tem boa formação, é habilitada em Pedagogia, Filosofia, especializada em Didática e Psicopedagogia, além de dispor de tempo para maior planejamento. Jamile podia percorrer a cidade para arrumar recursos e materiais importantes para as aulas. Sua criatividade era imensa. A docente se vestia de palhaço, se pintava, criava materiais, encenava e esgotava todas as possibilidades para alcançar os objetivos das aulas. Ela conta que em algumas salas teve de trabalhar muitas vezes o mesmo assunto. Houve um caso em que utilizou muitas dinâmicas e não via mudanças na turma. Tentou, até esgotar as possibilidades. Demorou para as crianças darem as primeiras respostas de independência. O conteúdo era autonomia. “Tinha que atender à necessidade daquela turma”, disse a professora.



Com a ajuda da Jamile, a prática e a experiência das aulas, mesmo que ainda sejam incipientes, vão aos poucos apontando saídas para as professoras melhorarem os projetos de ensino de ética, que exigem delas dedicação. As educadoras pensam e repensam estratégias para as aulas. Procuram meios para abordar determinados assuntos sem que passem ou ditem valores *aprendidos como certos* na trajetória de suas vidas. Para que a aula não tenha cunho moralista, é necessário, de um lado, *saber* o que se aborda e, do outro, *pensar* o que vai ser ensinado às crianças.

O conflito, o medo de questionar mal e tomar atitude errada - o que se deve fazer e como deve ser feito - são preocupações constantes no cotidiano das professoras. Todas elas demonstraram certa insegurança nesse sentido. Embora haja esse obstáculo, as educadoras do Zedu estão todas envolvidas no trabalho. Sexta-feira, por exemplo, é dia de as crianças levarem brinquedos de casa para o CEI, para trocar, emprestar e dividir com os colegas.

### **3.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Uma das coisas que chamou nossa atenção é a organização da equipe de professoras para dar as aulas de ética. Depois que as docentes planejam, começam a arrecadação ou elaboração de materiais para o trabalho com os e as estudantes. Como em cada sala de aula há no mínimo duas professoras com mais tempo para planejar, essa atribuição fica mais tranqüila. Enquanto uma fica com as crianças, a outra pode melhorar os recursos que serão utilizados.

Nas sete salas em que observamos as atividades impressas, os fantoches, fantasias, os livros das estórias que seriam contadas, as roupas dos teatros, enfim, o que iria ser usado na aula, estavam bem preparados. Na maioria das vezes, à hora da aula, as professoras se transformam, vestem fantasia de palhaço, de bruxa, de guri, princesa, cantam, dançam com bastante alegria. Quando não se fantasiam, levam para o ambiente escolar coisas atrativas aos pequenos e pequenas, como rosas coloridas, pintainhos, coelhos, brinquedos diferentes do cotidiano, fazem passeios, recebem visitas etc.

As aulas começam e terminam com a *roda*. É o momento da sistematização quando se iniciam e fecham-se as reflexões, as discussões, problematiza-se e interpreta o significado dos valores morais.

Durante as reflexões, todas as hipóteses ou idéias apresentadas são ouvidas, compartilhadas e discutidas uma a uma. Sempre iniciamos nossas aulas em *roda* (grifo nosso). São feitas as apresentações, discussões e reflexões preliminares, nas quais as crianças expressam suas idéias, curiosidades, dúvidas e sentimentos a respeito do conteúdo a ser trabalhado. Nas aulas garantimos o estabelecimento de vínculos do assunto abordado com as situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano, dando-lhes oportunidade de registrar suas idéias através do desenho, escrita e dramatização.

Possibilitamos aulas prazerosas utilizando estratégias diferenciadas, como leitura de histórias infantis, realização de dinâmicas, peças teatrais com fantoches ou pessoas, com cenários variados, visualização de filmes educativos, documentários, dramatizações, aulas-passeio, brincadeiras e entrevistas, fazendo uso de variados recursos didáticos.

Por ser uma aula bastante interativa, em que a participação de cada um é incentivada e valorizada, com metodologias diferenciadas, desperta certa curiosidade por parte das crianças que esperam ansiosamente pela próxima aula.<sup>32</sup>

É visível a interação entre professoras, alunos e alunas. Há riqueza metodológica. A criatividade chama a atenção. As docentes trabalham de forma que as crianças se sintam muito à vontade.

Oportuno relatar, nesse sentido, uma das aulas com crianças de 4 anos de idade. As professoras levaram para a sala de aula uma caixa-surpresa<sup>33</sup> cheia de brinquedos (rodos, bonecas, máquina de lavar roupa, vassouras, fogões, panelinhas, carrinhos, bolas etc.) e pediram para as crianças adivinharem o que havia dentro. Após o momento da adivinhação, a professora tirou da caixa, primeiro uma boneca negra e disse. “*Quem gosta de brincar com bonecas?*” A maioria respondeu que gostava. Um aluno, o Fedro<sup>34</sup> afir-

---

<sup>32</sup> Professora Jamile Garcia HADID. Entrevista, 25 fev. 2005.

<sup>33</sup> Nas salas de aulas da educação infantil há sempre uma caixa, do tipo “xerox”, com tampa, encapada, colorida, para fazer a hora da surpresa. As crianças e as professoras esporadicamente levam surpresa para a turma e pedem que o grupo adivinhe o conteúdo: brinquedo, bombons, pirulito etc.

<sup>34</sup> Os nomes de registro das crianças foram preservados, substituídos pelos seguintes nomes fictícios: Fedro, Eros, Atena, Flora e Inajá.

mou: *“Eu não brinco de boneca. Só gosto de brincar com carrinhos.”* Uma das professoras quis saber por quê. Ele respondeu: *“Boneca é de mulher e carrinho é de guri.”* A professora perguntou para as crianças o que elas achavam da fala do colega. Alguns guris disseram que brincavam com bonecas e outros não. A professora continuou a indagação de forma bem provocativa: *“O que acontece se os guris brincarem com bonecas e as gurias com carrinhos?”* *“Nada!”*, alguns responderam. Mas, o mesmo aluno falou: *“Se guri brincar com bonecas vira guria. É mesmo?”*, indagaram mais dois colegas. As professoras lançaram novamente a pergunta para a turma. *“Será, gente, se mulher brincar com carrinho vira guri e homem brincar com boneca vira guria?”* A maioria afirmou que não. Mas Fedro continuou insistindo. *“Vira sim! É claro que vira! Eu não brinco!”*

As professoras pediram para o Eros, um dos guris que disseram que brincava de boneca, segurar a boneca como se a estivesse ninando. Ele pegou a boneca e a colocou no seu colo. Todos cantaram uma canção de ninar para ele fazer a boneca *“dormir”*. Depois da canção, as professoras perguntaram para as crianças: *“E daí? Vocês acham que o Eros virou menina depois que brincou com a boneca?”* Todos e todas responderam: *“Não, ele não virou guria!”*

As professoras continuaram a aula tirando da caixa um carrinho e perguntou quem brincava de carrinho. Todos e todas responderam que sim. Então a professora passou o brinquedo para a turma que estava na roda e todas as crianças o manipularam. *“O carrinho é para quem brincar?”*, perguntou uma das professoras, vendo que não houve conflito entre as meninas. As crianças responderam: *“Para guris e gurias!”* As professoras continuaram pegando os outros brinquedos, mostrando-os para as crianças e fazendo as mesmas indagações que as docentes fizeram sobre bonecas.

Após as crianças terem manipulado todos os brinquedos que estavam na caixa-surpresa, as professoras perguntaram como era em casa, se os pais ajudavam nos afazeres domésticos. A maioria disse que não. As professoras escutaram as falas das crianças e discutiram com elas a importância de sempre dividir as tarefas, porque, se os pais não ajudarem as mães, elas ficam cansadas e não seria justo para com a mulher. Uma menina, a Atena, falou: *“Prô, meu pai quando chega a casa fica deitado assistindo à televisão*

*e minha mãe fica trabalhando. Meu pai é preguiçoso mesmo!”* As professoras, de novo, indagaram o grupo: *“O que vocês acham dessa atitude?”*

A discussão foi proveitosa. As crianças e as professoras deram exemplos de homens que não são tão machistas e contribuem para que a sociedade seja menos patriarcal. A Flora, por exemplo, disse que o pai dá banho nela, cozinha e arruma seus cabelos. Uma das professoras contou que o marido colabora em casa. A troca teve uma imensa riqueza.

No final da aula as professoras deixaram as crianças manipular os brinquedos. As crianças ficaram alvoroçadas com tantas novidades. Mas observamos que o Fedro continuou sem ser convencido. Em nenhum momento ele tocou nas bonecas ou em outro brinquedo *convencionalmente* dito de meninas. Mas as professoras não insistiram porque esse conteúdo seria trabalhado em outras aulas ao longo do ano.

A finalização da aula se deu com uma nova *roda*. As professoras retomaram com as crianças a principal discussão. As crianças concluíram a aula com a seguinte afirmação: *“Hoje aprendemos que menina e menino podem brincar com bonecas.”*

Observamos que o conflito maior, em relação às bonecas, foi dos meninos. As meninas não verbalizaram nada em relação aos carrinhos, tratores e bolas. Mas nas brincadeiras elas sempre preferiam as bonecas. As professoras conversaram com os pais e as mães das crianças sobre o trabalho que estavam desenvolvendo e descobriram que o pai do Fedro, que tem um filho pequeno portador de necessidade especial, cozinha, lava e limpa a casa para a esposa cuidar do bebê. Esse pai é motorista de uma das secretarias do Estado de Mato Grosso do Sul.

À época da pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2004, o pai Eros não participava das tarefas domésticas. O trabalho doméstico ficava por conta de sua esposa que trabalhava na mesma secretaria com ele, com a mesma carga horária. Esse pai é veterinário, com doutorado na França. A solidariedade estabelecida no trabalho doméstico, no caso dos pais de Fedro, e, ao contrário, a falta de partilha do trabalho doméstico na família de Eros mostraram que o assimilado pelos dois alunos não era produto das relações especificamente de casa, mas sim de todo o processo de construção social.

A aula que resultou nessa análise foi realizada em setembro de 2004. Depois disso as professoras continuaram planejando os conteúdos sobre gênero e somente no final do ano, em dezembro, Fedro pegou pela primeira vez uma boneca para brincar. As professoras continuaram discutindo, criando outras dinâmicas de aula, interferindo nas brincadeiras e propiciando ambiente para que alunos e alunas pudessem dividir as mesmas tarefas.

Observamos que as professoras ficaram ansiosas e inseguras em relação à atitude de Fedro. Ele insistiu contundentemente que menino não podia brincar com boneca e isso acabou deixando as professoras sem muita ação. Foi por meio das discussões que elas se acalmaram e tiveram paciência para desenvolver outras metodologias.

As professoras esbarram na inexperiência, na falta de compreensão histórica da realidade e de estudos mais elaborados. A formação política precária interfere no trabalho. Compreender as problemáticas postas nas relações de gênero na nossa sociedade requer mais estudos. São entendimentos que podem ser adicionados à leitura e releitura da sociedade, do mundo. Como argumenta a professora Olinda Maria Noronha (2002, p. 97), “é do reconhecimento da totalidade como sendo expressão mesma da realidade complexa que deriva a possibilidade do conhecimento da realidade”. Essa análise leva em consideração “[...] o campo da compreensão das ‘diferenças’, das multiculturas, do diverso [e] das subjetividades individuais [...]” (p. 97). Dessa forma, conclui-se que é

(...) o conhecimento da totalidade que permite à parte reconhecer -se; é em sua relação com o que é universal que as diferenças culturais superam seu caráter secundário; é no coletivo que se realizam as subjetividades. Não reconhecer esta dialeticidade é servir ao jogo da acumulação flexível, que, ao conferir pretensa autonomia aos sujeitos, decreta sua exclusão e os culpabiliza por ela (KUENZER, 2000, p.149 apud NORONHA, 2002, p. 97-98).

As professoras, fora das aulas específicas de ética, retomam os conteúdos do tema com alunos e alunas. Elas citam questões das aulas de ética e de cidadania para lembrar as crianças das reflexões e discussões.

Em todos os momentos necessários, ensinamos as crianças a ser companheiras, solidárias, respeitar as pessoas e ficar atentas às suas ações em qualquer ambiente. Em dias fixados na nossa grade de horário, garantindo o trabalho com os conteúdos, os quais permitam reflexão sobre

os nossos valores, ampliamos nosso senso de responsabilidade, tomando aos poucos consciência de nossas ações, aprendendo a ter discernimento e agir eticamente, fazendo boas escolhas, tanto individual como coletivamente.<sup>35</sup>

Quando uma criança agredia a outra, ouvíamos sempre as professoras falarem: “Você está igual ao *Pott* do teatro? Será que você e o *Pott* estão agindo bem, batendo no colega? Vamos lembrar o que aconteceu com o *Pott Pott*?” A história do urso *Pott Pott* foi contada na aula de ética e depois dramatizada. O urso batia nos colegas e nas colegas e acabou ficando sem amigos e amigas. Mas depois se revê e procura os colegas para conversar. Eles o perdoam e se tornam amigos dele novamente. Essa forma de trabalhar atitudes, que as professoras denominam de *valores positivos*, despertou atenção das crianças que pedem para as docentes contarem novamente a história do *Pott Pott*. As educadoras contam e solicitam que as crianças pensem sobre seus atos. “*Será que estamos agindo certo quando maltratamos alguém?*”

Segundo as educadoras do CEI, as intervenções buscam propiciar trabalho voltado à construção da autonomia, reflexão sobre os valores e normas, construção ou reconstrução de determinados comportamentos, pensamentos, expressões e outras mentalidades. Na prática educativa persiste o desenvolvimento de uma metodologia por meio da qual todos os educandos e as educandas tenham oportunidade de participar, questionar, expressar suas idéias, sentimentos, sugerir possíveis caminhos e soluções diante dos problemas e/ou vivências apresentados no grupo.

Para as crianças pequenas é necessário usar recursos fantasiosos. O teatro é valioso instrumento educacional e é indiscutível o caráter pedagógico da arte teatral. Porém devemos tomar cuidado para não ensinar ética como uma transmissão de noções do *bem* e do *mal*. Não deixar que nossos princípios e atitudes sejam instrumentos para modelar a criança. Sermos modelos pressupõe-se que os alunos e as alunas não são sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Se somos modelo, para que ensinar ética? As ações das professoras e dos professores seriam suficientes para orientar as “boas” atitu-

---

<sup>35</sup> Professoras Danúbia Basame MELGAREJO e Jane Regina Soares BOIARENCO. Entrevistas, 25 fev. 2005.

des das crianças. Quem somos nós para ser modelo de alguém? Esse tipo de pensamento é moralista e autoritário. Ensinar ética não é ensinar uma moral. Isso já discutimos no capítulo 2.

A direção do CEI Zedu está preocupada em criar situações que levem a críticas, reflexões e exijam que as crianças projetem isso na sua prática. Ética e valores fazem parte do projeto pedagógico do Zedu. “[...] Cabe à escola a tarefa (que não é exclusiva dela, nem é exclusiva de um ou outro professor) de lidar com esses temas de maneira exemplar como prática coletiva”, explica o professor e filósofo Mário Sérgio Cortella (CORTELLA; LA TAILLE, 2005, p. 106). Seguindo essa idéia, a escola inquieta-se e inquieta os outros com relação ao consumismo, cinismo, atalhecimento do processo de vida, ao desrespeito e assim por diante. A instituição escolar lida com as virtudes e com as forças intrínsecas que emanam dignidade.

Encontramos contradições no CEI Zedu. Um grupo de professoras, juntamente com as coordenadoras, tem a preocupação de não reproduzir valores tidos como certos, estereotipados, doutrinários, prontos, acabados, que não levam à autonomia, à visão crítica e não trazem mudanças de atitudes das crianças e muito menos ajudam a construir nova sociedade. Sabem que

todo mestre deve ensinar mais do que o simplesmente já dado anteriormente; deve ensinar de *maneira crítica* o modo como isso foi alcançado; não transmite o tradicional como tradicional, mas revive as condições que o tornaram possível como *novo*, como único, como criação (DUSSEL, 1977b, p. 133).

Mas no dia-a-dia algumas professoras ensinam ética numa perspectiva doutrinária e às vezes até moralista, o que nos leva a constatar que no grupo há pessoas com níveis diferenciados de compreensão sobre o ensino de ética, mesmo com o esforço das coordenadoras e de outras docentes, que, antes de trabalhar qualquer conteúdo ou planejar suas aulas, cuidam para não reforçar valores arbitrários. Esse procedimento ocorre por meio de consulta a colegas ou na reunião de estudo do grupo. Há cuidado das coordenadoras em fomentar as discussões, incentivar os estudos e proporcionar capacitações. Mesmo assim não são todas que conseguem desenvolver boa criticidade

com alunos e alunas do CEI. *“Falta compromisso maior de algumas colegas!”*, reclamam algumas professoras.

As professoras nos relataram que, quando se deparam com situações que não sabem como resolver, tomam atitude discutindo com as coordenadoras e com as colegas. Em diálogo conosco uma professora contou um fato que ilustra bem uma decisão encontrada quando não se sabe resolver um problema que preocupa.

Todos os dias o menino riscava a parede. Todos os dias eu falava com o guri que não devia sujar a parede da escola porque estraga, fica suja e o ambiente é de todos etc, etc, etc. Nada resolvia! Um dia eu fiquei injuriada e falei para ele: “Eu já lhe falei que não pode fazer isso e você continua fazendo. Sabe de uma coisa?! Vá lá na lavanderia e peça à zeladora Neide um pano, um balde e uma bucha.” O menino foi e pegou o que eu tinha mandado. Pus água no balde, peguei sabão e ordenei que ele limpasse os riscos que ele tinha feito. Ele limpou. E a partir daí nunca mais sujou a parede. Fiz a roda, discuti o problema com as crianças. Expliquei-lhes o porquê da minha decisão. Falei para as crianças que o balde ficaria na sala e, se alguém sujasse, iria, também, limpar.

A professora ficou em dúvida se tinha agido certo. Consultou suas colegas. Elas não aprovaram sua atitude. Segundo as companheiras, ela tinha humilhado e exposto o aluno. A professora se sentia culpada. Quando nos viu nos consultou. Esclarecemos que ela usou uma sanção por reciprocidade.

Com esse caso, podemos perceber duas questões. Primeiro que essa professora agiu pelo seu bom senso. E acertou na sua atitude. Em segundo, faltou a ela e às colegas maior estudo de como as crianças constroem as regras. Não dominar a teoria faz com que as professoras se sintam inseguras no ensino de ética. Surgem daí as dificuldades de operacionalizar, não evitando, evidentemente, frustrações, dúvidas e desmotivações.

Questionada sobre as dificuldades, uma das professoras afirmou:

Acredito que há falta de leitura que fundamente o trabalho consciente, pois muitos professores e professoras já trabalham a ética no seu dia-a-dia, mas não saem do senso comum, não se questionam, não fazem uma reflexão maior. É preciso trabalho constante, sempre retomado. Às vezes fica cansativo, desgastante. Acabamos ficando sem muitas estratégias e, quando buscamos compartilhar com os colegas, eles estão mais perdidos, porque nem buscam a leitura para sair do senso comum.



Sim, a equipe precisa melhorar teoricamente. O estudo pode ser intensificado. Boa parte do grupo tem consciência de sua deficiência. É com essa finalidade que as professoras e coordenadoras encontram-se durante a semana para aprimoramento teórico e pedagógico. O ensino de ética é novo para as professoras, que têm consciência dos seus *inacabamentos*. Sabem que devem dominar mais o assunto. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2005, p. 50). O grupo tem coragem e vontade de trabalhar um assunto difícil, com pouco material para se embasar e não há outras experiências para trocar.

Devemos nos atentar, cuidar, porque acreditar que se trabalha ética pela imposição de valores, deixar à livre escolha, num relativismo moral, no qual tudo é apenas que são de opinião, portanto, tudo é válido, cada um fazendo a seu modo, é um erro. Primeiro porque ética, pela sua virtude filosófica, nunca foi e nem poderá ser imposição de valores morais. Ensinar ética de forma não sistematizada não garante que o conjunto da escola compactue da mesma linguagem e acaba deixando que cada professor e/ou professora desenvolva segundo sua concepção. Sendo assim, não há estudo sobre o assunto. O grupo não consegue tirar suas dúvidas. As defasagens teóricas vão se acumulando e as orientações são precárias.

Sabemos que no Brasil a maioria das universidades não se preocupa com a formação direcionada à ética. Saímos da universidade com pouco ou quase nada de entendimento de filosofia moral. Uma professora ou um professor precisam se aprimorar regularmente. Devem ter cuidado, dar constante manutenção a seu pedagógico.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 29).

Professor e professora que ensinam ética devem estar atentos aos estudos. Discutir com o grupo e procurar soluções coletivas possibilitam que as aulas sejam boas.

O corpo docente do CEI Zedu vai aos poucos chegando a uma sistematização mais elaborada sobre o ensino de ética. Existe sistematização em relação ao trabalho, que não fica a cargo de uma professora, mas sim do grupo. Há na equipe algo que consideramos essencial no trabalho de grupo. As pessoas não são individualistas, relativistas e nem é acidental o ensino de valores e de ética.

A maioria das regras no CEI surge por meio de combinados<sup>36</sup>. Eles são elaborados e discutidos no início do semestre. Na roda as professoras propõem para as crianças a construção das regras. *“O que devemos fazer para que o nosso trabalho dê certo? Como devemos agir no parque, no refeitório, na sala de aula, na hora do descanso?”* As crianças se posicionam e as professoras anotam suas falas e depois colocam as sugestões num cartaz para serem lidas e relembradas diariamente. As regras levantadas são discutidas. Por exemplo, uma das regras dita na sala do infantil III: *“Usar o banheiro um de cada vez.”* As professoras imediatamente questionaram: *“Por que não podem ir várias pessoas ao banheiro juntas?”* As respostas foram também anotadas.

No cotidiano vão surgindo novas regras e o grupo da sala acrescenta no cartaz, ou como dizem, nos combinados. Quando as regras são desrespeitadas, a turma debate na roda e encaminha soluções para o caso. Às vezes as crianças são *“cruéis”* e dizem coisas do tipo *“quem não obedecer vai ficar de joelhos atrás da porta”*. Como essa é uma atitude que não pode ser executada e nem aceita, as professoras intervêm contrariamente.

Essa regra *“coloca a criança no ridículo, expõe a criança. Não trabalhamos dessa forma. Temos de colocar a criança para refletir suas atitudes e não maltratá-la”*, observa a professora do CEI Zedu, Maria da Glória Campeiro Silva. As professoras explicam para as crianças que antigamente usava-se esse castigo, mas hoje sabemos que não é a melhor forma. Existem outros meios de sanção que levam a pensar sobre os atos. Afastar a criança da brincadeira quando ela não está respeitando os combinados seria, por exemplo, uma idéia melhor. Entretanto, tal atitude só poderia ser tomada se já tivessem con-

---

<sup>36</sup> Os combinados geralmente são utilizados na educação infantil como conjunto de regras necessárias à convivência de todos na escola. Mas cada escola os elaboram de uma forma. Às vezes eles são escritos num cartaz pelas professoras e ditados para as crianças seguirem. Nesse caso não seriam combinados; seriam um jeito de impor regras às crianças.

versado várias vezes com as crianças sobre a sua ação desrespeitosa, após ter explicado para elas por que não deveriam agir daquele modo.

Há certas regras que são indiscutíveis porque, se violadas, colocam a vida em risco, desrespeitam a vida e a dignidade da pessoa. Se não estabelecemos alguns princípios e limites, caímos no relativismo moral. “Assim, as crianças apenas entram em contato com adultos que lhes propõem incessantes discussões, sem nunca colocarem o que é certo e o que é errado” (LA TAILLE, 2002, p. 101).

Não nos custa insistir. As regras devem ser claras, transparentes e discutidas incessantemente pelo grupo. Colocar limites e conversar sobre elas, clarear o permitido e o proibido não é autoritarismo e muito menos permissividade ou relativismo moral; é trabalhar valores dentro da responsabilidade e da autonomia. “Em resumo, essa associação entre limites e justificativas racionais prepara a conquista da autonomia, que pressupõe justamente uma apreensão racional dos valores e das regras” (LA TAILLE, 2002, p. 100).

Se o problema é de comportamento e não se consegue resolvê-lo com a turma, leva-se o caso à psicóloga, que chama mães e pais para que possam tomar outras atitudes. Houve caso de crianças precisarem de atendimento terapêutico. A psicóloga faz o encaminhamento para a terapeuta do convênio médico dos funcionários públicos do Estado de Mato Grosso do Sul.

Trabalhar as regras num processo mais democrático tem dado certo porque as crianças sentem necessidade de falar, se organizar, opinar e debater sobre esses procedimentos. Uma mãe falou: “Professora, esse negócio de fazer os combinados foi ótimo. Agora lá em casa, ou quando vamos sair, fazemos sempre os combinados e minha filha se esforça bastante para cumpri-los e cobra de mim para que eu cumpra também. Agora tudo tem que ter combinado.”

As educadoras do CEI Zedu traçaram esse caminho. Precisam estudar mais sobre regras, valores, moral e ética. O rumo seguido é frutífero. Só falta redimensionar, aumentar o tempo dos encontros para estudo e centrar mais os temas. Fazer leituras mais consistentes e talvez planejar melhor o tempo.

As crianças são felizes na escola. São sábias, têm argumentos e críticas. As professoras conversam bastante com alunos e alunas. Isso lhes possibilita crescimento. As

professoras aprendem com os estudantes e as estudantes. O CEI Zedu é verdadeiramente uma escola onde se aprende, sofre, descobre, cria, se frustra e chora. Crescer tem certas exigências.

### 3.4. PROCESSOS E RESULTADOS

Os estudos promovidos pela direção e coordenação do CEI Zedu, mesmo que sejam ainda insuficientes, garantiram que as professoras tivessem o mínimo de fundamentação teórica para trabalhar ética com as crianças. As leituras, as constantes capacitações, as discussões, as palestras fizeram com que as educadoras enfrentassem as primeiras aulas e dessem continuidade à proposta. As coordenadoras, por meio de leituras, discussões, palestras e estudos mais sistematizados, vão munindo as professoras conforme as dificuldades e necessidades.

A garantia do sucesso da proposta é, em boa parte, devido à persistência do estudo coletivo. O convencimento de que era e é possível elaborar um currículo em que a ética tenha peso considerável no meio de tantos conhecimentos (linguagem, ciências naturais, sociologia e matemática) levou o CEI a ter prática diferenciada.

As educadoras enfrentaram o novo ensino com garra e “se viraram para dar conta”. O mais interessante é que esse *dar-conta* é feito com muito entusiasmo. Não funciona como “mais um conteúdo que temos que dar”. Ao contrário, enfrenta-se esse desafio de forma responsável, surgindo daí a preocupação de fazer bem feito, de persistência, tanto das professoras como das crianças. Buscam-se variadas metodologias para que a criança não seja gananciosa, desrespeitosa, injusta, tenha autonomia, crítica e, enfim, que reflita, discuta, interprete os significados dos valores morais de nossa sociedade.

As professoras sabem que o trabalho com ética em sala de aula *possibilita* mudança de postura, não no sentido de a criança “ser boazinha”, que faz tudo o que lhe determinam, mas que a criança tenha o hábito de refletir, discutir, interpretar uma moral que discrimina, exclui e não zela pela vida. As posturas podem ser repensadas. Cria-se espaço para construção de nova lógica moral. Porque a ética, ao explicar a moral, influencia a

moral. As professoras almejam uma moral cujos valores sejam cuidar bem da vida em comunidade. As educadoras dizem que alunos e alunas, quando questionados, são levados a repensar suas atitudes e buscar novos valores, o que nos tornam seres humanos melhores.

As crianças, pós-introdução do trabalho de cidadania e ética, se propuseram a ajudar, dividir e compartilhar mais umas com as outras e cobram solidariedade dos amigos e das amigas. As professoras relataram que há maior respeito mútuo entre crianças e professoras. A autonomia das crianças perante as atividades aumentou a responsabilidade pelos atos e opiniões. Os alunos e as alunas melhoraram seu conhecimento e têm mais habilidade de crítica.

A todo momento percebemos alguma criança lembrando a outra coisas que nós professoras temos trabalhado, como respeito à natureza, desperdício de alimento ou água (exemplo, “coleguinha”, professora “fulana”, não fechou a torneira) [e] respeito aos combinados de sala.<sup>37</sup>

Várias pessoas do grupo relataram que o desenvolvimento do trabalho ajudou as crianças a melhorar a auto-estima. O caso mais citado foi o da Inajá, uma criança com ascendências indígena e negra. Inajá toda vez que saía de casa ficava horas e horas se arrumando frente ao espelho. Depois de ter participado do projeto de raça, gênero e etnia, um dia, junto com sua mãe, na hora de sair de casa, ela pegou suas coisas e foi saindo. A mãe perguntou: “Ué, você não vai se arrumar?” A filha rapidamente respondeu: “Eu já sou bonita de qualquer jeito! Não precisa eu ficar me arrumando tanto.” O trabalho com os conteúdos de ética e valores, ao mesmo tempo em que a turma se conscientiza, faz com que a criança se identifique, se goste e valorize sua própria identidade.

As crianças, mães e pais, em sua maioria, chegavam ao CEI pela manhã e não cumprimentavam ninguém. As professoras elaboraram aulas sobre cortesia, respeito e questionaram porque devemos cumprimentar, despedir, agradecer etc. As docentes afirmaram que “as pessoas gostam de ser bem tratadas e, assim, o dia fica bom”. Essas regras são consideradas pelas professoras como positivas e devem ser estimuladas nas crianças.

---

<sup>37</sup> Jane Regina Soares BOIARENCO. Entrevista, 25 fev. 2005.

Como o grupo do Zedu não trabalha somente com ética, nas aulas de cidadania cabe abordagem sobre regras e valores. Desde que as regras sejam acordadas e consensuadas pela comunidade, não vemos nenhum problema nessa atitude. Mas algumas professoras não diferenciam moral de ética. No momento das aulas, essas docentes acabam fazendo confusão entre ética e moral.

Percebemos essa confusão numa das falas das professoras. “Às vezes acontece de trabalhar ética sem estar no planejamento. O momento pede intervenção. Quando uma criança joga comida pelo refeitório, por exemplo, paramos, sentamos e refletimos sobre a atitude inadequada. Valorizamos e incentivamos as atitudes positivas.” Explicamos anteriormente que não é papel da ética ensinar como a pessoa deve agir individualmente e muito menos transmitir certas noções particulares de *bem* e *mal*. A ética contribui para que orientemos nossas ações, *mas não dita o que devemos fazer a todo o momento*, embora tenhamos o entendimento de que na sociedade há normas, regras, valores e, tendo como base a ética, podemos refletir sobre eles, discuti-los, interpretá-los e mudá-los.

No entanto estamos cientes que na educação infantil temos de trabalhar valores, intervindo de forma prática na mudança de postura de educandos e educandas. Não se pode, por exemplo, aceitar que as crianças deixem sobrar alimentos exageradamente e nem esparramem comida pelo chão como vinham fazendo. As professoras precisavam saber que, se colocar muita comida no prato das crianças, elas não conseguem comer tudo. Quilos e mais quilos de alimentos seriam jogados no lixo. São valores acordados pela comunidade e não pensados no plano individual.

Ainda nesse aspecto chamamos atenção para não cairmos numa dificuldade que sempre aparece nos ensinamentos de ética, um mal-entendido de

[...] que o ensino de ética, para não cair num receituário, pode, justamente, pender para um relativismo no qual qualquer ação imaginada possa ser justificada.

Pressupor que cada um possa ensinar noções de bem e de mal a partir de suas próprias experiências pessoais traz uma dificuldade paralisante: como ensinar as noções de bem e de mal considerando que estas noções são contaminadas pelas experiências pessoais? [...] (SILVA, 2004, p. 55).

Essa é uma preocupação necessária porque a maioria das propostas de aula de ética compartilha de que ética é *ensinável* a partir de uma ou outra razão e de conceituações pessoais, individuais, do que é bom ou ruim. Ou então de obter somente respostas para a seguinte pergunta: como devo agir perante os outros? Há pessoas da equipe do CEI que demonstram essa preocupação. No estágio atual do desenvolvimento do ensino de ética no Zedu é complicado para todas as professoras terem essa noção bem definida. Há no grupo vários níveis de entendimento. Existem educadoras que discutem o ensino de ética com mais apropriação do que as outras.

O que deve ficar claro para o grupo é que os valores a serem estimulados são aqueles que não reproduzem as práticas que maltratam e não levam dignidade à pessoa. A ética não é puramente teórica; ela atua criticamente sobre a moralidade, ajudando pessoas na coletividade a traçarem outros caminhos. A moral, nesse sentido, não pode deixar de ter pretensão de universalidade, cuja obrigação é de produzir, reproduzir e desenvolver a vida.

A forma pela qual o CEI Zedu trabalha o ensino de ética, de acordo com *as dificuldades vivenciadas na prática diária da escola e os conteúdos mais universais da realidade social (meio ambiente, fome, consumismo etc.)* é importante. Desse modo, a criança que está em formação compartilha de uma visão mais elaborada que lhe possibilita compreensão da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica, não ficando reduzida a uma ótica fragmentária do cotidiano, que fecha a pessoa em si mesma. Simultaneamente é necessário que a criança se lembre de práticas fundamentais em seu cotidiano. São as cobranças (“palavras mágicas”) de que pode resolver seus problemas sem bater, morder, beliscar. Além dessas, há outras atitudes que devem ser lembradas às crianças, tais como cuidados diários com a higiene do corpinho e do ambiente, saber compartilhar com os outros, lidar com o egocentrismo próprio da infância, entre outros comportamentos.

A escola é uma instituição que, pelo fato de ter como principal tarefa promover uma adequada apropriação do mundo pelos educandos, deve ser capaz de deliberadamente apropriar-se de sua própria construção. Trata-se de uma autocrítica e um antifetichismo radical que se impõem (CASA-LI, 2001, p. 122-123).

Sob o ponto de vista da totalidade concreta, podemos elaborar uma metodologia fundamental para compreensão da realidade. As educadoras e educadores da educação infantil não podem deixar de trabalhar o conhecimento do mundo e da vida de forma contestadora e crítica. Portanto,

[...] a educação simplesmente não tem como ignorar, muito menos evitar, as determinações universais decorrentes da totalidade de relações humanas. Ao mesmo tempo, é função da educação também repensar criticamente seu próprio padrão cultural, as formas de produção dos indivíduos e as formas das determinações macroestruturais da economia, da política e da cultura mundiais. (CASALI, 2001, p. 122).

Relembramos que educação ética, comprometida com a universalidade e a moral, enquanto fenômeno particular, atua no “desenvolvimento das potencialidades dos educandos, cada um em sua irreduzível singularidade, em tensão dialética com as potencialidades coletivas de seu grupo (parcialidades) e de toda a humanidade (universalidade)” (CASALI, 2001, p. 122). Indo a essa direção, a práxis pedagógica exige o máximo de cuidado e zelo.

Por pedagógica, entende Dussel a proximidade pai-filhos, mestre-discípulo, onde (*sic!*) convergem a erótica e a política porque é através da relação pai-filho, mãe-filho, que se colocará (*sic!*) as bases das relações irmão-irmão e homem-mulher (erótica).

A criança que cresce num lar é educada para fazer parte da comunidade política. E a criança que nasce numa cultura cresce para formar um lar.

A pedagógica se ocupa não só da criança, do filho, do discípulo, mas também da juventude e do povo na escola. Desde que o homem é homem, existe já esta vivência fundamental que é a de se transmitir das gerações adultas às jovens, a cultura acumulada, através de sistemas pedagógicos, que vão desde os mais simples até aos mais complexos de hoje (REGINA, 1992, p. 106).

Continua o filósofo Jesus Eurico Miranda Regina:

A veracidade anti-ideológica (*sic!*) é a atitude fundamental pedagógica onde (*sic!*) se descobrem os enganos do sistema e da negação ou destruição daquilo que tal sistema introjetou no povo, para que se possa realizar a construção afirmativa da exterioridade cultural (1992, p. 109).



A pedagogia não pode “matar” as crianças (os filhos) pela alienação e pela repressão cultural, como nos alertou o filósofo Enrique Dussel no capítulo 1 desta dissertação. Nunca podemos nos esquecer de que na pedagogia deve constar a obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida concreta de cada sujeito ético em comunidade. Esse é o sentido da ética, que também faz parte de uma pedagogia que educa, zela e cuida de gente.

Outro *nó* que a equipe do CEI Zedu percebeu, mas ainda não conseguiu *desatar*, é a incongruência entre escola e família. A forma de trabalhar valores está sempre divergindo. Num caso de briga entre crianças, que um bate no outro, os envolvidos foram incentivados a tentar resolver o conflito com intervenção da professora. No final, aquele que bateu pediu desculpas para o agredido e prometeu que não ia mais fazer aquilo. O amigo aceitou o pedido de desculpas e foram brincar juntos. Chegando a casa, a criança que apanhou contou para a mãe. A mãe mandou que, no dia seguinte, revidasse, batendo também no colega, ordenando que o filho não poderia ficar perto ou brincar com o garoto que o agrediu.

É comum esse tipo de orientação da família. A criança chega a casa arranhada, mordida. Mães e pais ficam furiosos. E no seu ímpio de raiva entrevêem com *a razão do toma-lá-dá-cá* ou adotam sempre a *Lei de Gerson*. O filho ou a filha deve levar vantagem sempre.

Falta ao CEI, nesse específico, criar, nas reuniões com mães e pais, situações que esclareçam sobre como a equipe trabalha conteúdos de ensino, organizar oficinas, debates e palestras com as famílias que propiciem entendimento do trabalho e estabeleçam diálogo franco entre educadoras, mães e pais, acreditando, viabilizando e defendendo duas *idéias fortes* defendidas pela pesquisadora Fúlvia Rosemberg:

- a busca *na* educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a EI não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero);
- a adoção uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, compe-

tente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras (2005, p. 77).

Podemos convencer a família de que a educação infantil é comprometida com a criança, porque pais e mães só passam a confiar na escola à medida que a escola recebe que o cuidado, a atenção e o acolhimento estão impreterivelmente presentes nos seus objetivos educacionais. A família só fica tranqüila se entende que educar pressupõe cuidado. Ora, como pode educar sem cuidar? Se educamos estamos cuidando, zelando e também protegendo.

Ouso dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida - alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade -, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais (KRAMER, 2003, p. 78).

Já que no CEI Zedu as dificuldades são resolvidas no grupo, os problemas são levados às reuniões. Ali buscam-se as soluções. Cabe pôr em pauta o que gera crise entre família e escola. Aprofundar nisso é enfrentar um problema que aflige há tempo as educadoras e certamente pais e mães.

A troca é essencialmente importante para o grupo. Mas algumas educadoras acham que o obstáculo maior é quando não se enxerga que há problemas para resolver. No grupo umas lêem, pesquisam, estudam mais do que outras e têm visão mais ampliada. As docentes que estudam mais ficam meio indignadas com algumas posturas, com alguns deslizes cometidos pelas colegas. Elas observam a linguagem do senso comum das outras e se frustram com isso.

Mas é preciso que, no nosso entendimento, quem consegue ter uma visão mais ampliada de mundo e de trabalho, seja capaz de ter paciência histórica com as outras e fomentar subsídio para que o grupo sempre melhore. Não devemos nos irritar com a outra colega porque achamos que sua compreensão é ingênua e às vezes precária.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas (FREIRE, 2005, p. 135).

A antiga professora de Cidadania do CEI Zedu, Jamile Garcia Hadid, alerta para essa compreensão. Segundo ela, no decorrer de nossa trajetória de vida e na academia não somos incentivados e estimulados a pensar, refletir ou questionar sobre as coisas. Somos apenas receptoras e receptores. Diante dessa realidade, para desenvolvermos trabalho realmente voltado ao pensamento e à reflexão constante em nossa prática diária, exige-se de nós, educadores e educadoras, efetiva mudança de postura. Esse exercício deve ser desenvolvido a cada dia. Tal procedimento não é fácil. Sabemos que para ocorrer mudança demanda certo tempo.

As desconstruções e construções exigem tempo e espera. Devemos acolher as colegas com suas histórias e, a partir disso, elaborar projetos de aprimoramento juntas (os), mesmo que o outro e a outra estejam em diferente estágio de conhecimento. Ninguém sabe tudo, como também ninguém não sabe nada. O que temos são conhecimentos diferenciados. Quando o projeto é do grupo, o que sabemos deve ser compartilhado e o que não sabemos deve ser assimilado coletivamente.

A inexperiência das professoras em relação ao ensino da ética prejudica um pouco o trabalho. Mas é normal e aceitável. Lidam com uma área nova. Não encontram referências e nem materiais didáticos específicos para desenvolver suas aulas. Dar aula de ética para criança não é fácil. Porém não é impossível. As professoras disseram que estão se enriquecendo com a experiência. Como disse a coordenadora Ana Paula Nágli, “o trabalho vai melhorando a cada ano. Este ano (2005) está bem melhor do que o ano passado e no ano que vem será melhor ainda”.

Sim, a cada dia as visões vão melhorando porque há empenho em qualificar o ensino de ética no CEI. As construções são feitas pelas necessidades de mudança. Nas avaliações do grupo essas necessidades sempre aparecem. Pensam-se estratégias de mudança com objetivo de tornar o trabalho melhor.

Concluindo este capítulo, tocamos em alguns pontos que já tínhamos levantado como hipóteses e que acabaram sendo confirmados na investigação.

*A maioria das dificuldades enfrentadas no ensino de ética se dá devido à falta de fundamentação teórica.* Esta suposição foi confirmada porque, apesar de as professoras participarem de capacitações, elas ainda não têm estudo aprofundado sobre filosofia moral e nem sobre o processo de construção de valores pelas crianças.

As professoras não são formadas em Filosofia e isso dificulta o aprofundamento do grupo. Terão de fazer algumas leituras que seriam desnecessárias se tivessem formação filosófica sistemática. Não estamos afirmando que quem é formado em Filosofia está dispensado de estudar sobre o ensino de ética. Julgamos que um filósofo ou uma filósofa não precisaria se apropriar de alguns conceitos básicos porque já os assimilou no decorrer de seus estudos e da sua profissão.

A ausência de domínio da teoria leva à comprovação de outra hipótese: *a escola aborda valores numa perspectiva moralista.* Embora a orientação didática dada nas reuniões e as discussões não partam dessa perspectiva, acontece no plano individual, como prática na sala de aula, a atitude moralista de abordar valores.

Esbarramos novamente na defasagem teórica. Algumas professoras comparam o ensino de ética com educação moral, ou seja, ensinam os valores morais que elas particularmente consideram positivos. Constatamos que essas professoras não diferenciaram moral de ética. Com esse posicionamento, observamos a seguinte orientação na sala de aula: *não devemos falar palavrão porque é feio. Quem falar vai ficar de castigo.* Não se discutiu com as crianças o que é feio, por que é feio. Também não se falou sobre desrespeito às pessoas - os significados dos xingamentos e da ofensa em relação a outros seres humanos.

*Os estudos precisam ser mais orientados e aprofundados em relação ao ensino de ética.* O grupo pode planejar capacitações constantes com as professoras sobre o assunto e *solicitar profissionais para assessorar e orientar seus estudos em relação à ética.*

Quanto à suposição de que o *ensino de ética segue a perspectiva dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)***, não obtivemos comprovação porque tudo partiu

de necessidades reais de discutir gênero e raça no CEI. Foi depois de ter estruturado o trabalho que o grupo do Zedu começou a estudar os **PCNs**, cujos textos tornaram-se mais um material para consulta, embora algumas educadoras discordem da forma pela qual os **Parâmetros** abordam os valores, descontextualizada do real.

As educadoras constroem juntas dois grandes projetos de cidadania: um sobre meio ambiente; e outro sobre gênero, raça e etnia. Por meio dessas iniciativas, as professoras trabalham os aspectos éticos. Além dos projetos, elas selecionaram coletivamente outros conteúdos de ética para trabalhar com as crianças. Assim, não comprovamos a hipótese de que *as professoras trabalham valores morais isolados de um projeto mais amplo sobre ética*.

A pesquisa mostrou a luta das educadoras na construção de um ensino de ética. Comprometidas com o seus *fazeres* pedagógicos e com as crianças, as coordenadoras, as docentes e a diretora constroem no dia-a-dia práxis voltada ao bem-estar dos alunos e das alunas. As aulas de cidadania e de ética formalizam essa transformação.

Para manter o ensino de ética com as crianças, as educadoras tentam romper o senso comum, estudando, capacitando, discutindo e renovando criativamente a metodologia de trabalho. Trabalhar ética com crianças tão pequenas requer esforço imenso. As professoras, mesmo com pouca formação sobre o ensino de ética, se organizam na coletividade para dar conta do conteúdo. E conseguem desenvolver o trabalho. Elas sabem que podem avançar, qualificar e tornar o ensino brasileiro melhor. Por isso aceitaram o desafio de lecionar cidadania e ética.

As docentes organizam os conteúdos, as aulas, enfim, todo o trabalho. Destacamos os sucessos, os desafios, as frustrações, as alegrias e as várias dificuldades enfrentadas pelo grupo.

O grupo do CEI tem uma sistematização coletiva e almeja continuar o ensino de ética na instituição. Há problemas. As educadoras têm consciência da maioria deles e tentam solucioná-los. Lidam com os erros, as divergências, frustrações e os acertos, como em qualquer proposta em construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar uma proposta e fazer uma dissertação não são tarefas fáceis. Durante a elaboração do trabalho sentimos certo medo e ânsia de avaliar uma experiência como a do Centro de Educação Infantil José Educaro Martins Jallad (CEI Zedu). Ao entrarmos no mestrado não dominamos a escrita científica e quase nada sabemos sobre pesquisa. Para nós dos movimentos sociais é ainda mais complicado porque temos o hábito da denúncia, da fala, da defesa oral e não da escrita e da pesquisa. Essa é uma defasagem histórica que não resolvemos nas poucas aulas de metodologia científica das quais participamos. Nossa pesquisa e análise podem ter equívocos e falhas. A nossa inexperiência afeta a compreensão sobre a elaboração acadêmica.

Mas, como disse o professor e filósofo Mário Sérgio Cortella, “é caminhando que fazemos caminhos”. Começamos a caminhar rumo à pesquisa e obtivemos grandes aprendizagens sobre como pensar e redefinir o problema, planejar uma pesquisa, fazer pesquisa de campo, dialogar com a literatura, colocar e defender as idéias, sempre questionando se realmente havia coerência o que estávamos defendendo no texto e se nosso estudo tinha relevância social.

A pesquisa nos possibilitou aprofundar as leituras, pensar teoricamente sobre o ensino de ética, rever as posições e entender que as *construções* são sempre difíceis e que exigem de nós completa dedicação. É nosso desejo que este trabalho contribua para construção de uma história diferente da que vivemos.

Retomamos alguns pontos que consideramos forte e importantes no ensino de ética da instituição que pesquisamos. Depois abordamos os problemas e sugerimos

algumas mudanças. Advertimos que a educação infantil tem algumas especificidades que devem ser consideradas por nós da área de filosofia.

O ensino de ética no Zedu começou rompendo com a tradição de que cidadania e ética são *ensináveis* por todas as pessoas que trabalham na escola. Portanto, não há necessidade de aulas e nem de profissionais específicos para operacionalizá-lo. Rosana Henkin, ex-diretora do CEI Zedu, percebeu logo que a idéia de tema transversal não funcionava. Era preciso professora habilitada, sistematização, espaço e tempo para dar as aulas e bom planejamento. “Como uma professora sem nenhum preparo poderia lecionar ética?”, indagava Rosana.

Inicialmente houve bom investimento em capacitação das professoras de sala. A professora de cidadania ajudava nesse aspecto. As aulas de cidadania passaram a ser aceitas por todo o grupo como necessidade. As atividades seriam uma possibilidade de repensar valores, fontes de questionamentos e reflexões para se viver num mundo mais justo e fraterno. Há no grupo a preocupação de transformação social e não meramente individual, local, embora seja difícil para a equipe discutir e abordar isso de forma politizada.

A metodologia e os recursos são ricos. As professoras buscam novas construções, sempre. Para ensinar ética na infância devemos utilizar recursos diversos como dramatizações, histórias infantis, brincadeiras e outros itens. Os conteúdos não são fechados. São trabalhados de acordo com as necessidades do momento e de forma universal. As coordenadoras subsidiam as professoras nas aulas de ética. O entrosamento da equipe é bom. Embora algumas professoras sejam mais exigentes que outras.

As regras são elaboradas com participação das crianças. Utilizam os combinados, discutem e buscam soluções conjuntas. As crianças são autônomas, alegres e participativas. Cobram postura antiagressora das colegas e dizem que determinada atitude precisa ser levada à aula de cidadania.

**Pontos que merecem ser repensados** - A ausência das aulas da professora da disciplina Cidadania com todas as turmas do Zedu prejudicou a sistematização do trabalho. A

professora garantia boa qualidade das aulas, fomentava as discussões e ajudava na preparação de material para estudo da equipe.

A dedicação das profissionais é ampla. O ensino de ética é mais uma entre tantas atividades das educadoras. Mesmo assim, os estudos sobre ética podem ser mais direcionados. Os problemas apontados no capítulo 3, como abordagem moralista de valores por parte de algumas professoras, as inseguranças para dar as aulas de ética, os conflitos sobre as abordagens, confusão entre ética e valores morais, não saber sobre a construção de valores pelas crianças, a tendência de ensinar os valores partindo do ponto de vista pessoal sobre o *bem* e o *mal*. Esses obstáculos ocorrem basicamente por falta de fundamentação teórica. Existem outras dificuldades (por exemplo, os conflitos entre colegas, pais e mães) que poderão ser superadas à medida que vão sistematizando e construindo o trabalho.

Chegamos à conclusão de que o ensino de ética no CEI Zedu não está mais avançado porque falta boa orientação em relação aos estudos. Se o grupo tivesse capacitações sistemáticas e pautasse melhor as leituras, recebesse subsídio de profissionais de filosofia, o ensino poderia estar mais avançado.

Porém, a manutenção de currículo diferenciado se firmou pelos poucos estudos sobre ética que a equipe realizou. A nossa intenção foi mostrar as *construções*, os problemas, afirmar as coisas boas e sugerir através das críticas buscando sempre um bom trabalho.

Há problemas que aparecem no ensino de ética que devem ser debatidos em relação à linha ou tendência de ensino e não por falta de fundamentação teórica. No início das análises da pesquisa houve uma certa confusão. Não sabíamos se algumas atitudes de desenvolvimento do ensino de ética eram por opção ou por falta de leitura sobre a área em questão. As discussões estabelecidas pela equipe nos levou a entender que no CEI Zedu fica complicado saber qual é a opção de ensino de ética do grupo. Ainda não existe na equipe a compreensão sobre tendências teóricas de ensino.

Ainda no terceiro capítulo mostramos algo sobre posição e postura. Algumas educadoras demonstram enfoques sócio-histórico e crítico, embora a maioria não consiga definir uma posição mais politizada sobre o ensino de ética. Não podemos então a-



firmar que a atitude moralista é uma opção de trabalho. Essas posturas aparecem também por falta de fundamentação. Uma opção requer estudos mais elaborados. As opções são sempre fundamentadas teoricamente. Não é esse o caso da maioria das educadoras do Zedu.

Finalizamos este texto com a poesia *A Canção dos Homens*, que expressa a nossa atual utopia moral e ética.

Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a “canção da criança”.

Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua canção.

Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe cantam sua canção.

Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta.

Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta a sua canção.

Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual como em seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na "viagem".

Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os homens cantam a canção.

Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, o levam até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor. Então lhe cantam a sua canção.

A tribo reconhece que a correção para as condutas anti-sociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade.

Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém.

Teus amigos conhecem a "tua canção" e a cantam quando a esqueces.

Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as escuras imagens que mostras aos demais.

Eles recordam tua beleza quando te sentes feio; tua totalidade quando estás quebrado; tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso.

**Tolba Phanem**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In:\_\_\_\_\_.**Pesquisa social, projeto e planejamento**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988. p. 21-45.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Traduzido por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001. 128 p. (Série Política) (Biblioteca de Ciências Sociais; v. 25). Tradução de: *Posicion*.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Traduzido por Maria Cristina Monteiro. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 208 p. (Coleção Educação Teoria e Crítica).

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (orgs). **Escolas democráticas**. Traduzido por Dinah de Abreu Azevedo; rev. téc. de Regina Leite Garcia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 159 p. Tradução de: *Democratic schools*.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Traduzido por Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983. 246 p. Tradução de: *Ideology and curriculum*.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-57.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo, SP: Moderna, 1989. 214 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo, SP: Moderna, 1986. 443 p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Traduzido por Pietro Nassetti. São Paulo, SP: Martin Claret, 2002. 240 p. (Coleção A Obra-prima de cada Autor).

\_\_\_\_\_. **Poética, organon, política**. São Paulo, SP: Nova cultural, 1999. 315 p. (Coleção Os Pensadores).

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. A escola: o que nós estabelecemos. **Tempo Brasileiro**, n. 35, p. 93-125, out.-dez. 1973.

BERTHELOT, Jocelyn. Globalização, ALCA e Educação. Traduzido por Janet Luíza Leite. **Universidade e Sociedade**. São Paulo: Andes, ano XII, n. 29, p. 231-235, mar. 2003.

BONAL, Xavier. **Sociología de la educación**: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós, 1998.

BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Traduzido por Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira; rev. téc. Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoi. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 233 p. (Coleção Educação Contemporânea)

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (*L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture*). Traduzido por Aparecida Joly Gouveia; rev. téc. Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 39-64. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural (Les trois états du capital culturel) Traduzido por Magali de Castro; rev. téc. Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 39-64. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Traduzido por Fernando Tomaz (português de Portugal). 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2004c. 322 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Traduzido por Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n. 9.394/1996**. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações, 1997. 51 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros em Ação: ensino fundamental**. Brasília: MEC Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/paramaca.shtml> Acesso em: 13 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB. v. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, [s.d.]. 32 P.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8. 146 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 2002. 3v. v.1. 103 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 2002. 3v. v.2. 86 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 2002. 3v. v.3. 269 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: ensino médio. Brasília: MEC; Semtec, 2002. 360 p.

BRITTO, Sulami Pereira. **Psicologia da aprendizagem centrada no estudante**. 3.ed. ampl. e rev. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. 123 p.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p.117-127, março 1999, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas; Campinas, SP: Autores Associados.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001. 134 p.

CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs). **Conhecimento pesquisa e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 109-124. (Série Cidade Educativa).

CATANANTE, Bartolina Ramalho. **Proposta educacional de Mato Grosso de Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do ensino fundamental**. São Carlos, SP: UFSCar, 1999. 157 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 1994. 440 p.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 21. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986. 126 p. (Coleção Primeiros Passos; 13).

CHIZZOTTI, Antonio. **Políticas públicas de currículo no Brasil (1994-1998)**. Mimeografado, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire 2003. 166 p. (Coleção Prospectiva; 5).

CORTELLA, Mário Sérgio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. Campinas, SP: Papirus, 2005. 112 p. (Papirus Debates).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. 134 p.

DEWEY, John. **Vida e educação**. I. A criança e o programa escolar. II. Interesse e esforço. 5. ed. Traduzido por Anísio S. Teixeira. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1965. 112 p. Tradução de: *The child and the curriculum* (edição de University of Chicago Press) e *Interest and effort in education* (edição de Houghton Mifflin Co. of Boston).

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: Três escolas, uma questão, muitas respostas**. Campo Grande, MS: UFMS, 1997. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DRAIBE, Sônia; HENRIQUE, Wilnês. "WELFARE STATE", crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, v.3, n. 6, p.53-78, fev. 1988.

DREYER, Diogo. A imposição moral e ética. Portal Aprende Brasil. Entrevistas. Yves de LA TAILLE: Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp>> Acesso em: 13 abr. 2006.

DUSSEL, Enrique. *Ética comunitaria*. Madrid: Paulinas; São Paulo: Ceseq, 1986. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Ética da libertação*: na idade da globalização e da exclusão. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 671 p. Tradução de: *Ética de la liberación – en la edad de la globalización y de la exclusión*.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da libertação*: crítica à ideologia da exclusão. Traduzido por Georges I. Maissiat. São Paulo, SP: Paulus, 1995. 160 p. (Coleção Pesquisa & Projeto).

DUSSEL, Enrique D.. *Filosofia da Libertação*: na América Latina. Traduzido por Luiz João Gaio. 2.ed. São Paulo, SP: Loyola; Piracicaba, SP: Unimep 1977a. 284 p. (Coleção Reflexão Latino-Americana – 3, I) Tradução de: *Filosofía de la Liberación*.

\_\_\_\_\_. *Para uma ética da libertação latino-americana*. I. Acesso ao ponto de partida da ética. Traduzido por Luiz João Gaio. São Paulo, SP: Loyola; Piracicaba: Unimep, 1977b. v.1. 192 p. Tradução de: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, 1.

DUSSEL, Enrique D. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo veinteuno; Latoamérica Libros, 1973. Tomo II CD-ROM.

ENGUITA, Mariano F. La economía y el discurso sobre la educación. *Educación & Soci- edade*, n. 34, p. 27-43, dez. 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Traduzido por Raquel Rama- lhete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 262 p. Tradução de: *Surveiller et punir*.

FREI BETTO (Carlos Alberto Libânio Christo). *Batismo de sangue*: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella. 11. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985. 79 p. (Coleção Educação e Comunicação; v.1). Tradução de: *Educación y cambio*.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educ ativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 146 p. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Unesp: 2000. 134 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 184 p.

FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1997. 116 p. Tradução de: *Das unbehagen in der kultur*.

FREUD, Sigmund; EINSTEIN, Albert. **Porquê a guerra?** Reflexões sobre o destino do mundo. Traduzido por Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997. 94 p. (Estante Psicologia; 6). Tradução de: *Freud e Einstein: Reflessione a due sulle sorte del Mondo*.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Traduzido por Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.77-108. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**. Explicitação das normas da ABNT. 13 ed. Porto Alegre, RS: s.n., 2004. 185 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Traduzido por Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. 270 p. Tradução de: *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural (*Teacher education as a counterpublic sphere: radical pedagogy*). In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.125-154.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular (*Popular culture and critical pedagogy: everyday life as a basis for curriculum knowledge*). In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.93-124.

GOERGEN, Pedro. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 59-96. (Coleção Educação Contemporânea).

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 98 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 79).

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Traduzido por Atílio Brunetta. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 140 p. (Coleção Ciências Sociais da Educação)

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004. v.1. 494 p. Tradução de: *Quaderni del carcere*.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001. 334 p. v.2. Tradução de: *Quaderni del carcere*.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Traduzido por Luiz Mário Gazzaneo. 6.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem; 35). 444 p. Tradução de: *Note sul Machiavelli sulla politica e sullo stato moderno*.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.



JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.11-29, jul.-dez. 2000. SciELO Brazil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a02v26n2.pdf>> Acesso em: 6 abr.2006. Atenção! **Para abrir esse conteúdo na internet é preciso que esteja instalado o aplicativo Adobe Acrobat Reader no computador.**

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (orgs). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 181 p. (Série Filosofia e Crianças, v.1). (Coleção Filosofia e Crianças).

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs). **Filosofia para crianças na prática escolar**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 1999. 224 p. (Série Filosofia e Crianças; v.2). (Coleção Filosofia e Crianças).

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (orgs). **Filosofia para crianças em debate**. Traduzido por Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (cap. 32, 34 e 37), Bernardina Leal (cap. 5 e 12), Bernardina Leal e Walter Kohan (cap. 1, 6 e 30), Ephraim Ferreira Alves (cap. 13 e 22) , Erasmo Baltazar Valadão (cap. 16), Lúcia Endlich Orth (cap. 27 e 30) e Ricardo Aníbal Rosenbusch (cap. 2, 4, 25, 26, 28, 31, 33). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 464 p. (Coleção filosofia e crianças, v. 4).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Traduzido por Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. São Paulo, SP, e Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. 254 p. Tradução de: *Dialektika konkrétniho*.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. 280 p. (Coleção Prática Pedagógica).

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: KRAMER, Sonia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, SP. Cortez, 2003. p. 51-82.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância e produção cultural**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 216 p. (Coleção Prática Pedagógica).

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: UFScar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p.51-65. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004. 210 p.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002. (Série Palavra de Professor). 151 p.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1992. 117 p.

LABORA. Ética e educação: por uma existência sincera e plena de vitalidade. Entrevista com Mário Sérgio CORTELLA. CSA. São Paulo, ano II, n. 1, p. 3, abr. 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Traduzido por Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p. Tradução de: *La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences*.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1998. 104 p. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 67).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 179 p. (Coleção Educação Contemporânea).

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Traduzido por Maria Alice de Brzezinski e Lucia Maria Silva Kremer. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1990. 252 p. (Novas Buscas em Educação; v. 39). Tradução de: *Philosophy goes to school*.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. 237 p. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo, SP: Educ, 2002. 108 p. (Série Trilhas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã ( I - Feuerbach)**. Traduzido por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1991. 142 p. (Pensamento Socialista; 12). Tradução de: *Die deutsche ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Fierbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen werschiedenen Propheten.*

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Gestão Pública. Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad – Zedu. **Ética**. Campo Grande, MS, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Gestão Pública. Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad – Zedu, Infantil IIC. **Plano anual 2005**: área de cidadania. Campo Grande, MS, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Gestão Pública. Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad – Zedu. **Projeto**: gênero, raça e etnia. Campo Grande, MS, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Gestão Pública. Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad – Zedu. **Projeto**: meio ambiente. Campo Grande, MS, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Traduzido por Bebel Orofino Schaefer. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. 240 p. (Coleção Prospectiva, v. 3).

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan.-jun. 2002. p.91-100.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai?. Coordenação de Benjamin Abdala Júnior e Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo, SP: Senac, 2001. (Série Ponto Futuro; 6). 154 p.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 154 p.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto, Portugal: Afrontamento, 1997.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. 200 p.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 204 p.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002. 126 p. (Coleção Educação em Debate).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 240 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione, 1993. 112 p. (Série Pensamento e Ação no Magistério, v. 21). (Mestres da Educação).

PEREIRA, Francisco Donizete. **Compromisso ético e ação docente**: critérios e princípios de factibilidade para a formação e a prática de professores. São Paulo, SP: PUC-SP, 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PHANEM, Tolba. *A Canção dos Homens*. Bioterra. Disponível em: <<http://bioterra.blogspot.com/2005/12/cano-das-crianas-dos-homens-de-tolba.html>> Acesso em: 13 abr. 2006.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Traduzido por Elzon Lenardon. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1994. 304 p. Tradução de: *Le jugement moral chez l'enfant*.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979. 537 p. (Pensamento Crítico, v. 7).

PIRES, Cecília Pinto (org). **Ética e cidadania**: olhares da filosofia latino-americana. Porto Alegre, RS: Dacasa: Palmarica, 1999. 104 p. (Série Políticas e Práticas Sociais, 5).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Traduzido por José Severo de Camargo Pereira. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez : Autores Associados, 1986. 196 p. (Coleção Educação Contemporânea).

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Ampliando o estudo da Pedagogia da Participação Popular (contextualização e justificativa da pesquisa). In: **O processo educativo no orçamento participativo**: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado. São Paulo: PUC-SP, 2000. 281 f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

PORTAL AFRO. *Eu tenho um sonho* (discurso de Martin Luther King em 28/08/1963). Colaboração de Hernani Francisco da Silva, da Missão Quilombos. Disponível em <<http://www.portalafro.com.br/religioes/evangelicos/discursoking.htm>> Acesso em: 2 de nov. 2005.

PRUDÊNCIO, Sandro Natalício. **A cidadania entra em campo**: o esporte como uma experiência curricular libertadora no interior do PROAMAR. São Paulo: PUC, 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PUCCI, Bruno (org). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufiscar, 2003. 197 p. (Ciências Sociais da Educação).

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. Traduzido por Ana Venite Fuzatto; rev. téc. Ulisses Ferreira de Araújo. 2.ed. São Paulo. SP: Casa do Psicólogo, 1998. 228 p. (Psicologia e Educação). Tradução de: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*.

REGINA, Jesus Eurico Miranda. **Filosofia latino-americana e filosofia da libertação**. A proposta de Enrique Dussel em relação às posições de Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea. Campo Grande, MS: Cefil, 1992. 156 p. (Série Reflexões sobre a América Latina – 3).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar**: que prática e essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 56 p. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo; 81).

\_\_\_\_\_. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 222 p. (Coleção Memória da Educação).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003. 88 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. Pesquisa participante. São Paulo, SP: Cortez, 1986. p.9-30.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p.63-78.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Traduzido por Lourdes Santos Machado. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1999. v.1. (Os pensadores).

SABER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Traduzido por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. 216 p. Tradução de: *El alumno como invención*.

\_\_\_\_\_. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Traduzido Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000. 352 p. Tradução de: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1999. 288 p. (Coleção Educação, Teoria e Crítica).

SANTIAGO, Gustavo. A história das histórias (*La historia de las historias*). Traduzido por Jaime A. Clasen. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (orgs). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. v. 1. p.28-34. (Série Filosofia e Crianças).

SANTOS, Mara Cristina de Almeida; JESUS, Marisa. **Projeto**: educar para a igualdade racial. Campinas, SP: Cemei Roberto Telles Sampaio, 2003.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W; NÓVOA, António (orgs). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 151-165. (Coleção Ciências da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez - Autores Associados, 1986. 224 p. (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 22. ed., São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1989. 103 p. (Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

SCHULTZ, W. Theodore. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Traduzido por Marco Aurélio de Moura Matos, rev. téc. Ricardo Tolipan. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973. 250 p. (Biblioteca de Ciências Sociais). Tradução de: *Investment in human capital (The role of education and of research)*.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, SP: EPU, 1986. 110 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história**. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2001. 176 p.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**. São Paulo, SP: Cortez: 1994. 212 p. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 336 p.

SILVA, Humberto Pereira da. Notas sobre o ensino de ética e de pluralidade cultural nos PCNs. **Cadernos**, Centro Universitário S. Camilo, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 53-64 out.-dez. 2004.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?**: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 240 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 1, jan.-fev.-mar.-abr. 1996. p. 5-15.

STRECK, Danilo R. et al. (orgs). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 152 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed, São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 150 p.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo(org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.109-136. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Traduzido por Leonel Vallandro. 5. ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1978. 120 p. Tradução de: *Basic principles of curriculum and instruction*.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Traduzido por João Dell'Anna. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. 304 p. Tradução de: *Ética*.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da práxis**. Traduzido por Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. 454 p. *Filosofia de la praxis*.

ZAN, Betty; DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. 328 p. Tradução de: *Moral Classrooms, moral children*.