

A ÉTICA COMO PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

PEREIRA, Nilda da Silva – PUC/SP- nildap@uol.com.br

Resumo

O artigo destaca a importância de um currículo de educação infantil voltado para o ensino de Ética da Libertação. Mostra o modo pelo qual uma instituição de educação infantil pode respaldar em seu projeto político-pedagógico a prática sistemática das discussões, reflexões e debates sobre os valores morais estabelecidos em nossa sociedade, bem como o exercício coletivo de construção de novas regras e normas. O artigo também analisa o modo como as professoras trabalham a ética na instituição e o desenvolvimento crítico apresentado pelas crianças em relação aos valores que expressam a falta de cuidado com o outro ou com a vida humana.

Palavras-chave: ensino de ética, educação infantil; currículo; práxis libertadora.

Introdução e Justificativa

A principal preocupação em meu trabalho como educadora sempre foi levar aos alunos(as) a possibilidade de refletirem sobre os problemas sociais. Na minha vivência profissional e de militante na educação, percebo que ainda são limitados os trabalhos das escolas que abordam esse tema.

Mesmo quando os movimentos de mulheres, índios, negros, sem-terra e outras organizações sociais lutam, buscando de fato sua cidadania, a maioria dos professores(as) não discute essas questões, ou apenas o fazem de modo muito tímido. O ensino nas escolas brasileiras, desse modo, ocorre quase sempre desvinculado da realidade. As reflexões sobre valores morais, exclusão, opressão, sexismo e raça são pouco apreciadas pelos docentes.

A formação no campo da ética nos dá subsídios para refletir sobre a moral, sobre os valores que assimilamos durante nossa formação, bem como para questionar seus fundamentos no contexto cultural. A ética é a Filosofia Moral que possibilita a reflexão, a problematização e a interpretação do significado dos valores morais. De acordo com nosso entender, as crianças pequenas podem participar de estudos sobre a realidade. As relações

sociais fazem parte da vida da criança. Ela não vive num mundo à parte. 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.

Trata-se de uma proposta de educação que se contrapõe à educação não ética que, por muito tempo, vigorou no Brasil e cujo objetivo era transmitir normas prontas e doutrinárias. A Educação Moral e Cívica que,

apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a defesa do princípio democrático, através da presença 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, apud Menin, 2002, p. 94).

Esse tipo de intervenção educacional não favorece a crítica, ele reforça o sistema opressor, ajuda na preservação da submissão e é incapaz de fornecer os elementos necessários à reflexão sobre os valores morais de determinada sociedade em dado momento histórico.

Outra forma de atuação que não leva à educação ética é a prática do *laissez-faire* em relação aos valores. De acordo com essa perspectiva, os professores(as) adotam concepções diferenciadas sobre o que é certo, bom e justo. Por exemplo, um professor(a) pode apoiar a necessidade do debate em sala de aula, enquanto outro não aceita nenhum tipo de pronunciamento em suas aulas. Desse modo, não há possibilidade de se formar um código moral na escola. Tudo é relativo. O que é certo para uma, é errado para outra, e, em meio a essa confusão, é muito difícil que a reflexão sobre os valores venha a ocorrer.

Entretanto, há outra maneira de entender a ética. Trata-se de uma ética que respeita a vida, que luta pela libertação e que fomenta posturas contra qualquer forma de opressão e exclusão, seja ela de classe, de raça ou de gênero. De acordo com esse ponto de vista, as diferenças entre as pessoas são de fundamental importância para garantir a riqueza de diversidade, e não motivo de discriminação, preconceito, racismo. “Trata-se de uma ética crítica com o princípio universal da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida

humana concreta de cada sujeito ético em comunidade. Este princípio tem a pretensão de universalidade” (Dussel, 2002, p. 93).

Este trabalho investigou uma experiência num Centro de Educação Infantil (CEI), Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, procurando detectar o contexto em que surgiu a idéia de trabalhar ética com crianças pequenas, os pressupostos teóricos que orientam a abordagem que está sendo adotada, os problemas com os quais as professoras têm-se defrontado nas aulas de Ética e os principais resultados.

Referencial teórico

A preocupação com o saber, com o conhecimento transmitido pela escola, com o acesso aos bens culturais e com um currículo capaz de ajudar na construção de uma sociedade mais humana e menos excludente faz com que educadores(as) avaliem e reavaliem suas práticas individuais e coletivas.

Se pretendemos oferecer aos nossos alunos(as) um conhecimento significativo, o nosso papel é desconstruir o conhecimento produzido pela cultura dominante e ajudar a construir um outro saber com a participação dos segmentos menos privilegiados de nossa sociedade, ou seja, é preciso que esses segmentos possam participar como sujeitos e com a sua real identidade.

Paulo Freire nos auxilia muito nisso. Sua luta contra a educação bancária¹ e, sobretudo, sua construção de uma pedagogia da resistência aos processos de opressão no Brasil e na América Latina são, sem dúvida, uma preocupação ética.

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

Freire acredita numa práxis autêntica, uma práxis que crie tensão em relação aos valores estabelecidos, que seja dotada de reflexão e ação e que se empenhe na

¹ Paulo Freire utiliza esse termo para definir uma educação que não valoriza os alunos como sujeitos capazes de construir saberes. Eles são pessoas adaptadas e ajustadas. A pedagogia da educação bancária diz respeito a

transformação e na superação da sociedade opressora. “Cabe aos oprimidos, juntamente com os que com eles se solidarizam, ganhar consciência crítica da opressão e lutar por sua libertação” (Freire, 2004, p. 37-38). A educação como ato político, sem a pretensão de sozinha, transformar a realidade, tem responsabilidade ética, afronta as práticas de exploração, discriminação de gênero, raça e classe - atitudes opressoras que levam o ser humano à miséria. Essa educação torna-se libertadora. Por partilhar esse princípio é 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).

Segundo Paulo Freire, o despertar da consciência crítica se dá também com o 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 ocorre quando se consegue vislumbrar a percepção ingênua sobre a realidade. Tendo elementos para analisar as causas da opressão, as pessoas tornam-se conscientes, responsabilizam-se pelo social e lutam para transformar essa realidade.

É por meio do entendimento de que a realidade é criação humana, de como se estabelecem os processos de opressão e, ainda, da noção de que podemos transformar essa realidade, dado que a sociedade é mutável, que se forma a práxis da luta: ação-conscientização-transformação-libertação. Inserindo-se criticamente na história, os cidadãos tornam-se sujeitos construtores e reconstrutores da realidade.

A produção do conhecimento se dá por meio da articulação entre os saberes popular, crítico e científico, mediados pela experiência no mundo. A construção do conhecimento é coletiva, e esse conhecimento é relevante e significativo para os alunos e para os educadores.

No espaço escolar, a ética enquanto práxis educativa consolida-se, também, mediante a crítica ao real. Ela ajuda no sentido de que as pessoas repensem filosoficamente sua prática.

Toda explicação teórica deve ter a prática como referência. A atividade teórica só ganha sentido quando mediada pela prática. A prática humana torna-se significativa com a teoria. A ética não teria razão de ser se não pudesse intervir também na nossa prática.

Repensar filosoficamente a prática é trazer a ética para a nossa vida, dado que a reflexão crítica possibilita a construção de prática mais elaborada. É o que chamamos de práxis. Essa atitude deve ter o compromisso social de produzir uma nova realidade e, por isso, alerta-nos 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 nova realidade é revolucionária. Não se trata de qualquer práxis; trata-se de um tipo de práxis intencional na vida social. Intencional, porque possui planos ou objetivos pré-estabelecidos. O sistema intencional da práxis se caracteriza como reflexivo, com objetivos previamente traçados. “Essa prática se opõe a uma práxis cega, opaca, sem projetos nem sujeito consciente” (Vázquez, 1977, p. 318).

Se somos produtores da realidade social, podemos mudá-la de modo revolucionário. A ética entra como uma grande aliada nessa ação que nos ajuda a compreender a totalidade do sistema moral, valores e normas de uma realidade. A ética é práxis porque oferece elementos para a reflexão sobre o agir das pessoas em sociedade.

A práxis é construída pela prática humana de forma mais elaborada. Isso significa que a ação humana passa por mediações teóricas e práticas, transformando o agir em dimensões criadoras e transformadoras. A ação, sem os componentes de reflexão, é pragmática. Trata-se apenas de técnica mecânica. A teoria, dissociada da prática, é uma contemplação que se torna ineficaz diante da realidade concreta. A prática como práxis é pensada segundo uma perspectiva crítica e emancipadora, pois visa à construção de um estágio melhor de vida (Severino, 2001, p. 46). A ética é fundamental à práxis. A formação ética, portanto, é imprescindível ao currículo escolar.

A reflexão exige comprometimento com as mediações históricas e com as referências socioeconômicas, políticas e culturais. No campo educacional, a ética firma o compromisso de contribuir para que o conhecimento seja construtor de cidadania. Ela 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 reflexão sobre a

moral, a investigação moral, tem como função buscar o *bem*. Acreditamos plenamente que o *bem* deve sempre atuar na total afirmação da vida. O *bem* é a máxima reprodução da vida. É o direito à alimentação, à moradia, à vestimenta, à saúde e à educação. A vida em sua plenitude descarta a miséria, a falta de cidadania, de alimento, situações enfrentadas por milhões de pessoas em todo o mundo.

Lutar pela libertação é lutar pela vida, pelo sujeito ético. Aliás, como nos ensinou Dussel, a vida humana é o conteúdo da ética. Toda tese desenvolvida por Dussel é uma defesa da ética. Em suas obras, encontramos pressupostos teóricos importantes que respaldam a nossa luta pela libertação.

[...] encontramos-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 realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de total libertação (Dussel, 2002, p. 11).

A ética nasce no momento em que surge a vida humana, o ser comunitário, o sujeito ético, já que o conteúdo da ética é a vida; o princípio obrigatório da ética, é o da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade.

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

Metodologia

Estudamos o ensino de Ética para as crianças de três a sete anos. Optamos por fazer um estudo de caso. O CEI atende as crianças de funcionários(as) públicos(as) estaduais. Sabíamos que essa instituição tinha *um caso com a ética*, um caso raro, um acontecimento especial e relevante para o ensino público brasileiro, pois a equipe pedagógica desenvolvia projetos relacionados ao ensino de Ética.

A postura da pesquisadora foi a de sujeito-observador. Mergulhamos no espaço escolar, pensando e procurando entender o contexto cultural e social em que está inserida a prática educacional do grupo do CEI. Voltou-se a atenção para as limitações e riquezas das ações. Em nenhum momento deixamos de considerar as professoras e as coordenadoras como sujeitos históricos e produtoras de conhecimentos.

Desenvolvemos o estudo em sete salas de aula, com dezesseis professoras, duas coordenadoras pedagógicas e com a ex-diretora do CEI. Observamos o cotidiano e participamos dele, acompanhando as aulas, as reuniões de estudo e o planejamento das aulas. Entrevistamos as professoras, as coordenadoras e a ex-diretora. Analisamos os projetos didáticos, os planejamentos e o material de estudos. Examinamos também os autores e materiais que serviam de base para os seus estudos. Participamos das reuniões da equipe e conversamos sobre o trabalho desenvolvido.

Deixamos claro para as educadoras que todas as ações relacionadas ao ensino da Ética seriam importantes para o estudo. As nossas interferências respeitariam plenamente a realidade da equipe e o trabalho desenvolvido por ela. Durante toda a pesquisa, partilhando experiências, dialogando sobre a prática, discutindo dificuldades e possibilidades, produzimos mais um pouco de conhecimento em relação à práxis da ética na escola.

O estudo dessa experiência, que hoje podemos chamar de *um belo caso*, certamente trará elementos que ajudarão educadores a abordar a ética no contexto escolar. A pesquisa não mostrou apenas os resultados positivos, mas também teceu críticas e destacou alguns aspectos que podem ser melhorados.

Resultados

A capacitação sobre ensino de Ética promovida pela direção e coordenação do CEI, mesmo que ainda insuficiente, garantiu que as professoras tivessem a fundamentação teórica básica para trabalhar ética com as crianças. As leituras, as constantes capacitações, as discussões sobre necessidades, dificuldades e as palestras fizeram com que as educadoras enfrentassem as primeiras aulas e dessem continuidade à proposta.

O sucesso da proposta deveu-se, em grande medida, à persistência da equipe, ao estudo coletivo e, principalmente, à percepção de que seria possível elaborar um currículo em que a ética tivesse um peso considerável em meio de tantos conhecimentos (linguagem,

ciências naturais/sociais e matemática). As educadoras perceberam que trabalhar a ética em sala de aula possibilitaria uma mudança de postura por parte das crianças, não no sentido de a criança “ser boazinha”, de fazer tudo o que lhe fosse determinado, mas no sentido de fazer com que a criança tenha o hábito de refletir, discutir, interpretar uma moral que discrimina, exclui e não zela pela vida. Trata-se de uma prática que ajuda a fazer com que as posturas sejam repensadas, ao mesmo tempo em que se cria espaço para a construção de uma nova lógica moral, pois a ética, ao explicar a moral, influencia esta. As professoras passaram a almejar uma moral pautada por uma preocupação com o bem-estar da comunidade, uma moral que incentivasse as crianças a repensar suas atitudes e buscar novos valores.

Segundo o relato das professoras, depois que se introduziram as discussões sobre ética, as crianças passaram por uma série de mudanças: elas passaram a ajudar e a respeitar mais os colegas, a dividir e a compartilhar tarefas e cobrarem mais solidariedade dos amigos. Observou-se um aumento na autonomia das crianças no que se refere ao desempenho das tarefas, bem como mais responsabilidade ao executá-las e ao externar suas opiniões. Isso para não mencionar a melhoria da capacidade crítica.

Várias pessoas do grupo relataram que o desenvolvimento do trabalho levou as crianças a melhorar sua auto-estima. O caso mais citado foi o de Inajá,² uma menina de ascendência indígena e negra. Toda vez que ia sair de casa, Inajá ficava horas e horas se arrumando na frente do espelho. Um dia, depois de ter participado do Projeto de Raça, Gênero e Etnia juntamente com sua mãe, na hora de ir para a escola, 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”. Esse fato mostrou que o trabalho com os conteúdos de ética e valores ao mesmo tempo que contribuiu para a conscientização da turma, fez com que as crianças se identificassem, passassem a gostar de si mesmas e valorizassem suas identidades.

Outro fato relevante foi a mudança de comportamento das crianças e dos pais no que diz respeito a hábitos de cortesia. Antes de participarem do projeto, tanto as crianças como seus pais não cumprimentavam as pessoas ao chegar ao CEI pela manhã. Diante disso, as professoras, durante as aulas, discorreram sobre cortesia, respeito, sobre por que

² O nome da criança é fictício.

devemos cumprimentar as pessoas, despedir-nos delas, agradecer-lhes e, ainda, sobre como “as pessoas gostam de ser bem tratadas”. Essas regras são consideradas positivas pelas professoras e as crianças devem ser estimuladas a colocá-las em prática.

A forma que o CEI articular os conteúdos com as dificuldades vivenciadas na prática diária da escola e as questões mais universais da realidade social (meio ambiente, fome, consumismo etc) mostrou-se importante, pois a criança que está em formação, além de precisar de “dicas” diárias, de que se cobre delas as “palavras mágicas” (por favor, com licença, obrigado etc), essa criança precisa aprender que ela pode resolver seus problemas sem bater, morder, beliscar, que ela deve ter cuidados diários com a higiene do corpo, do ambiente, e que deve dividir o espaço, os brinquedos, os alimentos com o colega. Trabalhar o egocentrismo próprio da infância possibilita à criança compreender a realidade, desenvolver a consciência crítica, fazendo com que ela não fique, portanto, com uma visão reduzida e fragmentada do cotidiano. Devemos nos lembrar que a educação ética, comprometida com a universalidade, e moral, enquanto fenômeno particular, atua no “desenvolvimento das potencialidades dos educandos, cada um em sua irredutível singularidade, em tensão dialética com as potencialidades coletivas de seu grupo (particularidades) e de toda a humanidade (universalidade)” (Casali, 2001, p. 122).

Percebemos essa preocupação no ensino de Ética na instituição.

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. (Depoimento de uma coordenadora do CEI, março de 2006).

Mas há dificuldades; entre elas, a incongruência entre a maneira como a escola e a família trabalham os valores. Um episódio relatado pelas educadoras exemplifica isso. Num caso de briga entre crianças, os envolvidos foram incentivados pela professora a resolver o conflito de modo pacífico. A criança que agrediu o colega pediu desculpas e o caso terminou sem maiores problemas, com ambos brincando juntos. Em casa, entretanto, os pais, ao saberem do episódio, orientaram a criança que sofrera a agressão a revidar, além de a proibirem de brincar com o colega.

É comum esse tipo de orientação da família. Quando a criança chega em casa arranhada, mordida, os pais ficam furiosos e, no ímpeto da raiva, estimulam a criança a pagar na mesma moeda, ou adotam a *Lei de Gerson*, com o filho, ou filha, sempre levando vantagem.

Falta ao CEI organizar oficinas, debates e palestras com as famílias, que propiciem o entendimento do trabalho que vem sendo desenvolvido e incentivem o diálogo franco entre educadoras, mães e pais.

Podemos convencer a família de que a educação infantil é comprometida com a criança, pois, os pais só passam a confiar na escola quando percebem que o cuidado, a atenção e o acolhimento estão impreterivelmente presentes em seus objetivos educacionais. A família só fica tranqüila se entende que educar pressupõe cuidado. Ora, como é que a escola 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, Bazílio, 2003, p. 78).

Uma vez que no CEI estudado as dificuldades são resolvidas em grupo - os problemas são levados às reuniões e, nelas, as pessoas tentam chegar a uma solução para eles - entendemos que cabe à equipe de educadoras colocar em pauta os motivos que dão origem às crises entre a família e a escola. Só assim será possível enfrentar um problema que aflige há tempos as educadoras e, certamente, os pais.

Outra questão apontada por algumas educadoras é que nem todos percebem que existem problemas e que eles devem ser resolvidos. No grupo, aquelas que lêem, pesquisam, estudam e, enfim, têm uma visão mais ampla das questões, ficam incomodadas com certos deslizos cometidos pelas colegas e com a linguagem de senso comum adotada por algumas delas.

Entretanto, a nosso ver, quem consegue ter uma visão mais ampla do mundo e do trabalho deve ter paciência histórica com os demais e dar subsídios para que o grupo melhore sempre. Não devemos nos irritar com uma colega porque achamos que a sua compreensão dos fatos é ingênua e, às vezes, insuficiente.

Uma das ex-professoras de Cidadania do CEI alerta para essa compreensão. Segundo ela, no decorrer de nossa trajetória de vida e na academia, não somos incentivados nem estimulados a pensar, a refletir sobre as coisas, ou questioná-las. Somos apenas receptores. Diante dessa realidade, para desenvolvermos um trabalho realmente voltado ao pensamento e à reflexão constante em nossa prática diária, é preciso que nós, educadores, passemos por uma efetiva mudança de postura. Esse exercício pode ser desenvolvido a cada dia. Tal procedimento não é fácil! Mudanças demandam tempo.

As desconstruções e construções requerem tempo e espera. Devemos acolher os colegas com as suas histórias e, a partir disso, elaborar juntos projetos de aprimoramento, mesmo que a outra pessoa esteja num estágio diferente de conhecimento. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém é totalmente ignorante. O que temos são conhecimentos diferenciados. A inexperiência das professoras, em relação ao ensino da Ética, prejudica um pouco o trabalho. Porém, isso é normal e aceitável, elas estão lidando com uma área nova e, portanto, têm dificuldade quanto a encontrar referências e materiais didáticos específicos para desenvolver suas aulas. Dar aula de Ética para criança não é fácil. Apesar das dificuldades, as professoras reconhecem que estão se enriquecendo com a experiência. Como disse uma das coordenadoras, “o trabalho vai melhorando a cada ano”.

Sim, há empenho no que se refere a aperfeiçoar o ensino de Ética no CEI. Os conteúdos são propostos em função das necessidades de mudança e, na avaliação do grupo, essas necessidades sempre aparecem, o que leva as educadoras a pensar nas mudanças com o objetivo de melhorar o trabalho.

Tocamos em alguns pontos que tínhamos formulado como hipótese e que foram confirmados durante a investigação:

1) *A maioria das dificuldades enfrentadas no ensino de Ética deve-se à falta de fundamentação teórica*: essa suposição foi confirmada porque, apesar de as professoras participarem de cursos de capacitação, elas ainda não têm uma formação aprofundada em Filosofia Moral nem uma formação voltada para o processo de construção de valores por

parte das crianças. Tal fato certamente representa uma dificuldade, já que as professoras necessitam fazer leituras que seriam desnecessárias se tivessem essa formação. Não estamos afirmando que quem é formado em Filosofia está dispensado de estudar o ensino de Ética. Entretanto, acreditamos que um filósofo 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:

2) *A escola aborda valores segundo um ponto de vista moralista*: embora a orientação didática nas reuniões e nas discussões não adote esse ponto de vista, ele está presente no plano individual, configurando-se como uma prática na sala de aula. Esbarramos novamente na defasagem teórica. Algumas professoras confundem ensino de Ética com educação moral, ou seja, ensinam os valores morais que elas particularmente consideram positivos, não diferenciando, portanto, moral de ética. Essa postura pôde ser observada nas orientações em sala de aula: “Não devemos falar palavrão porque é feio. Quem falar vai ficar de castigo.” Esses são exemplos que mostram que não se discutiu com as crianças o que é feio, por que é feio, nem o desrespeito para com o outro, muito menos o significado dos xingamentos e da ofensa em relação ao outro. Observa-se que é:

3) *Necessário se aprofundar os estudos sobre o ensino de Ética e também promover a capacitação permanente dos professores sobre o assunto*: a hipótese de que o ensino de Ética segue a perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* – não foi comprovada. De fato, a experiência no CEI surgiu de uma necessidade real de discutir gênero e raça. Além disso, o grupo considerou inadequada a proposta dos PCNs no que diz respeito a trabalhar os valores. A avaliação da equipe é de que os “Parâmetros” são uma proposta que leva a uma abordagem dos valores descontextualizada do real.

As educadoras, por meio de uma atividade coletiva, construíram dois grandes projetos de cidadania que trabalham os aspectos éticos, levantando os conteúdos a serem desenvolvidos e discutindo-os nas reuniões. Desse modo, não foi comprovada a hipótese de que as professoras trabalham valores morais independentemente de um projeto mais amplo sobre ética. A pesquisa mostrou o empenho das educadoras na introdução do ensino de Ética na educação infantil. Comprometidas com os seus fazeres pedagógicos e com as crianças, as coordenadoras, as docentes e a diretora constroem no dia-a-dia uma práxis

voltada para o bem-estar dos alunos. As aulas de Cidadania e de Ética formalizam essa transformação.

Para manter o ensino de Ética com as crianças, as educadoras, além de aprender, tentam romper com o senso comum. Estudam, discutem e renovam criativamente a metodologia de trabalho. Trabalhar ética com crianças tão pequenas requer um esforço imenso. As professoras, mesmo com uma formação incompleta no que diz respeito ao conteúdo, conseguiram se organizar coletivamente para serem bem-sucedidas nas aulas. Elas sabem que podem avançar e tornar o ensino brasileiro melhor. Por isso, aceitaram o desafio de lecionar as aulas de Cidadania e de Ética.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília, 1997.

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: Papyrus, 2001, p. 109-124 (Série Cidade Educativa).

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002. [Tradução: Ephraim F. Alves, Jaime Clasen e Lúcia Orth].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. [Tradução: Célia Neves e Alderico Torfíbio].

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, pp. 91-100, jan.-jun. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Traduzido por Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1977.