

## Convivência, ética, e autoridade na educação infantil<sup>1</sup>

Living together, ethic and authority in early Childhood Education

Convivencia, ética y autoridad en la Educación Infantil

**Martha Marlene Wankler Hoppe** - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS | Mestrado em Educação Profissional | Porto Alegre | RS | Brasil. E-mail: martha-hoppe@uergs.edu.br | 

**Tatiane Lopes do Santos** - Administradora em Sistemas e Serviços de Saúde - FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS | Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS | Porto Alegre | RS | Brasil. E-mail: tcarmolopes@hotmail.com 

**Resumo:** Investigamos neste estudo os aspectos éticos da convivência na escola de Educação Infantil e o uso da autoridade pelo professor. Indagamos sobre as situações éticas enfrentadas pelos professores na prática docente para compreender como conduzem a relação com alunos e famílias. Dez professores participaram deste estudo. Foi utilizada uma metodologia qualitativa com entrevistas individuais gravadas e transcritas. Os relatos foram analisados de modo descritivo com identificação e caracterização das diferentes situações éticas enfrentadas e das reflexões sobre cada uma delas. Constatamos que os professores usavam sua autoridade enquanto poder, ou seja, desvinculada das decisões com as famílias e as crianças. Esta forma de autoridade não considera o modo de relacionamento da criança nas famílias e não favorece a aproximação e o respeito. As relações sociais na escola permitem ao professor construir uma ética de convivência, por meio da qual irá formar sua autoridade e participar das transformações na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ética. Autoridade.

**Abstract:** In this study we investigated the ethical aspects of living together in Preschool and the use of authority by teacher. We inquired about the ethical situations faced by teachers in teaching practice to understand how they conduct the relationship with students and families. Ten teachers participated in this research. A qualitative methodology was used with recorded and transcribed individual interviews. The reports were analyzed descriptively with identification and characterization of the different ethical situations faced and the reflections on each one of them. Teachers were found to use their authority as power, that is, detached from decisions with families and children. This form of authority does not consider the child's mode of relationship in families and does not favor rapprochement and respect. Social relations at school allow the teacher to build an ethic of living together, through which he will form his authority and participate in the transformations in society.

**Keywords:** Child education. Ethic. Authority.

---

<sup>1</sup> Este estudo recebeu financiamento da FAPERGS com bolsa de iniciação científica.

Resumen: En este estudio investigamos los aspectos éticos de la convivencia en preescolar y el uso de la autoridad por parte del profesor. Indagamos sobre las situaciones éticas que enfrentan los maestros en la práctica docente para comprender cómo conducen la relación con los estudiantes y la familia. Diez profesores participaron en esta investigación. Se utilizó una metodología cualitativa con entrevistas individuales grabadas y transcritas. Los informes se analizaron descriptivamente con identificación y caracterización de las diferentes situaciones éticas enfrentadas y las reflexiones sobre cada una de ellas. Se encontró que los maestros usaban su autoridad como poder, es decir, separados de las decisiones con familias y niños. Esta forma de autoridad no considera el modo de relación del niño en las familias y no favorece el acercamiento y el respeto. Las relaciones sociales en la escuela le permiten al maestro construir una ética de convivencia, a través de la cual formará su autoridad y participará en las transformaciones de la sociedad.

Palabras clave: Educación Infantil. Principio moral. Autoridad.

## Introdução

Viver e conviver no espaço escolar é uma experiência de aprendizagem para a vida de alunos, professores, famílias e comunidade a que pertencem. Segundo Houssais (2009), o termo “conviver” é definido como “viver em companhia” ou “coexistir” em um determinado espaço. A escola é um espaço de convivência e, para que isso seja possível, é necessária a existência de relações cordiais, de respeito e de solidariedade. A convivência no ambiente escolar é resultado do estabelecimento de laços afetivos entre professores e alunos, bem como entre os pares. A condição de “estar com o outro” promove a afetividade que vai ser colorida com sentimentos de várias nuances, do encantamento ao rechaço, do amor ao ódio. Destes encontros diários podem surgir laços de amizade ou tensões que necessitam de mediação para serem suportadas e assumidas como aprendizado. A convivência leva à exposição das tendências dos sujeitos envolvidos e põe à prova os valores que regem o “estar com o outro”, sua ética. Cria-se a necessidade de estabelecer regras ou acordos para que as relações se mantenham sem excessos ou faltas. O limiar entre o que nos aproxima uns dos outros e o que nos afasta é construído por meio de valores morais. Eles sinalizam o limite de nossas atitudes e o caminho que permite avançar para o bem comum. A convivência na escola é uma importante oportunidade para a construção de valores de vida coletiva. São eles que alicerçam a estrutura para a construção do sujeito enquanto cidadão. Um alicerce de fundamentos, pois a convivência é a morada da ética.

O termo *Ética*, segundo o filósofo Tugendhat (1996), apresenta duas formas de entendimento, a partir da distinção entre *éthos* (grafado com a letra grega épsilon) e *êthos* (grafado com a letra êta). Spinelli (2009) analisa a diferenciação entre estes termos e seu uso ao longo do percurso que parte de Aristóteles, passa por outros filósofos e poetas gregos até chegar aos latinos Lucrécio e Cícero com a versão *êthos* em *morus* ou moral. Para o autor, Aristóteles considera o termo *éthos* como ligado aos atos que realizamos e consideramos “certo” ou “errado”, que analisamos com nossa razão para nos posicionarmos quanto ao efeito que gera nas pessoas com as quais convivemos e nas relações com o mundo. *Éthos* tinha o sentido de morada, e a ética se insere entre os saberes práticos que orientam sobre o que se deve fazer para conduzir a vida de uma maneira boa e justa. Devemos considerar que Aristóteles distinguiu os saberes entre teóricos, poéticos (criativos) e práticos. A ética como um saber prático é o que assumimos enquanto modo de agir, como um dever que se impõe para o bem comum.

O segundo termo, *êthos*, refere-se a uma racionalidade que antecipa a condução de nossos atos. São regras de convivência em comunidade que aprendemos anteriormente e, como tal, são pactuadas, podendo ser revistas e reconduzidas. O termo *êthos* foi vertido pelos latinos como *moralem*, ou moral na compreensão de tudo o que é valioso e pertencente aos costumes. Assim, podemos situar a distinção entre estes termos, considerando que a ética está na constituição do sujeito, que vive em conformidade com sua ética; e a moral posiciona a razão do bem viver, das regras que comandam nosso fazer na convivência cotidiana. Agimos por obrigação moral ou podemos refletir sobre essa obrigação moral e pactuar novas formas de agir. Os acordos morais se instituem a partir de uma reflexão ética de nossa preferência por um valor e não por outro.

Calligaris (2003) observa o uso de razões estéticas na orientação do comportamento diante da constatação de uma sociedade organizada pelas aparências. O que nos parece bonito e agradável é usado como critério ético, como um valor moral. Entretanto, mesmo sendo aplicável para justificar a moral em algumas situações, o critério estético é vulnerável, pois se faz e se desfaz o tempo inteiro.

### **A ética na escola**

Não é comum o debate sobre a ética na escola, porém, sabemos que as questões éticas estão presentes nas decisões que são tomadas e nos acordos que são estabelecidos. O convívio escolar entre professores, famílias e crianças exige que sejam firmados pactos morais para que todos possam usufruir dessa convivência e viabilizar o projeto pedagógico da escola. Mesmo com as combinações claras e estabelecidas, as relações entre as crianças e os professores não é tranquila. Muitas atitudes e comportamentos podem deixar os professores inconformados, impactá-los ou, até mesmo, chocá-los por parecerem errados e ferirem sua ética. Por exemplo, conviver com crianças que sofrem maus tratos por parte das famílias ou que são negligenciadas nos cuidados que deveriam receber delas. Alguns professores se comovem e não conseguem trabalhar com estas crianças.

As intervenções para disciplinar ou limitar comportamentos julgados impróprios ou desaprovados por um critério ético são decisões tomadas pelos professores, particularmente em cada situação, ou são discutidas com o conselho ou colegiado de docentes para serem defendidas como um princípio ético da escola.

Na Educação Infantil, em relação aos cuidados e instrução, a convivência deve considerar o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança pequena. Cuidado, ética e convívio estão ligados de modo intrínseco, pois não podemos estabelecer hábitos e relações de convivência sem criar e manter normas de bem viver. Portanto, considerando que o processo educativo é constituinte da moralidade e promove a convivência da criança em uma sociedade democrática (LIMA, 2003), é necessário que o tema da ética seja tratado de modo sistemático na escola.

Para dar consistência ao nosso ponto de investigação, buscamos no debate contemporâneo sobre a ética alguns subsídios para refletir sobre a tensão nos espaços de convivência diante do confronto com distintos valores morais. O filósofo Tugendhat (1996), lança a questão que vivemos uma desorientação moral, porque estamos nos emancipando de uma moral religiosa e não sabemos como justificar os nossos juízos morais. Como a moral necessita de uma justificativa, surge a distinção entre uma justificativa tradicional e autoritária (o certo e o errado) e uma justificativa igualitária e simétrica (o bom e o mau). A convivência é regulada pelos padrões morais aprendidos pelo sujeito desde o início da vida e reproduzidos de modo espontâneo. Por este motivo, a justificativa entre o “certo” e o “errado” está fundada na obrigação moral e a justificativa de um juízo como “bom” e “mau” decorre de uma reflexão sobre essa moral a partir de um princípio ético. Para a formação da consciência moral, o sujeito precisa assumir sua parte de querer entender-se como membro da comunidade: “O indivíduo tem, portanto, de ter assumido em sua identidade (e isso significa em seu querer-ser-assim), o ser-assim e o ser-bom a ele associado” (TUGENDHAT, 1996, p. 59). Na escola, o querer pertencer à comunidade escolar passa pela segurança de poder pensar e expressar seu pensamento livremente, respeitando as normas de convivência que são acordos pactuados que devem ser defendidos por todos.

No Brasil, La Taille (2006) afirma que a escola precisa definir princípios tais como a solidariedade, a igualdade, a justiça, a liberdade, e defendê-los com afinco em todas as situações escolares. Propõe que os professores usem situações de injustiça como exemplo para trabalhar acordos e que não apelem para sorteio ou votações para tomarem decisões. Trabalhar na construção de acordos talvez seja um exercício ético importante e pode servir para afirmar os princípios éticos do professor e da escola. Em outra obra (LA TAILLE, 2009), analisa que as escolas devem trabalhar com lacunas de conhecimento (o que pensar em situações não conhecidas) e desenvolver ferramentas intelectuais (a partir de teorias) com procedimentos (conforme uma metodologia definida) para que um novo sentido seja conquistado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, (BRASIL, 2019), apresenta referências aos princípios éticos na definição da educação como um dever da família e do Estado. Princípios como autonomia, convivência, diálogo, conversação, dignidade humana, igualdade, justiça, participação, solidariedade, tolerância para enfrentar as contingências do cotidiano escolar, são inspirados nos princípios de liberdade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 2º e 3º, a educação em valores é considerada como a meta da educação escolar, já que, junto com aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, faz-se necessária a formação de valores básicos para a vida e para a convivência; as bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática. Os valores elencados são a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância e a gestão democrática do ensino público. Com estas garantias, resta aos gestores encontrar meios de tratar estes temas em seu cotidiano.

### **Autoridade e ética**

O desaparecimento da autoridade é apontado por Arendt (2000) como uma das questões do mundo moderno. A filósofa entende que a crise da autoridade é política em sua origem e natureza devido à substituição de sistemas partidários por formas totalitárias de governo. Essa crise, em face à sua dimensão, repercutiu nas instituições pré-políticas que envolvem as relações entre pais e filhos e a educação. Nestas áreas, a autoridade era aceita como uma necessidade natural por envolver o cuidado de crianças e a continuidade de uma civilização.

Hoje, a autoridade é comumente confundida com formas de poder ou violência, porque têm relação intrínseca com a obediência e a retenção da liberdade. Para esclarecer esta confusão é necessário definir melhor o que constitui a autoridade. A filósofa analisa as formas de poder que são associadas à autoridade, como o autoritarismo, o totalitarismo e a tirania. Diferentemente destas, a autoridade exclui os meios externos de coerção, pois, onde a força é utilizada, a autoridade fracassou. Também não é compatível com a persuasão (convencimento) que pressupõe relações igualitárias e um processo de argumentação. A relação estabelecida na igualdade e na argumentação põe em suspenso a autoridade, pois ela é sempre hierárquica. Só podemos definir a autoridade na contraposição à coerção pela força, bem como, à persuasão

através de argumentos. A autoridade é definida, de forma mais precisa, pela hierarquia como direito legitimado e reconhecido, na qual as partes envolvidas têm seu lugar estável e predeterminado. Assim, a autoridade assegura a permanência e a segurança diante da instabilidade do mundo.

E, para abordar a crise da autoridade, Arendt (2000) realiza um percurso sobre a história do conceito, desde sua origem na Roma antiga até os gregos Platão e Aristóteles e a influência na modernidade. A autoridade é um termo que apareceu na política romana; não há evidências de que a língua ou a história grega tenham conhecimento da autoridade ou do tipo de governo que ela implica. Originalmente, “A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade, ou os de posse dela constantemente aumentam, é a fundação.” (p. 163). Desde o início da República romana até o fim do império, o caráter sagrado da fundação está presente na condição de que, uma vez que a coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações. Assim, participar da política era preservar a fundação da cidade. Os dotados de autoridade eram os anciãos e os mais velhos que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras. Usufruir da autoridade era assumir como autor, como verdadeiro fundador, que passava a ser um “aumentador” ou perpetuador da cidade. Logo, a principal característica de quem detinha a autoridade não era possuir poder, pois o poder estava no povo, e a autoridade estava no Senado. A força coerciva desta autoridade estava, simplesmente, na aprovação ou desaprovação das decisões feitas pelos homens, aumentando e confirmando estas ações. O conceito de crescimento para os romanos dirigia-se ao passado terreno através da tradição que visava a preservar o legado de uma geração a outra. Os gregos, por sua vez, defendiam que a autoridade deveria estar na razão e na argumentação com objetivo de dominação dos negócios humanos da *pólis*. Como o princípio da igualdade é que funda a *pólis*, é por meio da persuasão que esta dominação deveria acontecer. Sob a influência de Platão, as ideias passaram a ser padrão de medida e foram transformadas em normas. Peritos com especialização em determinados assuntos eram considerados competentes e autorizados a responder por estas áreas na *pólis*. Posteriormente, a introdução do conceito de inferno platônico, de um estado futuro de recompensas e punições, no conjunto das crenças dogmáticas cristãs, fortaleceu a autoridade religiosa ao longo de séculos.

Arendt (2000) analisa que a crise que levou ao declínio do Ocidente é basicamente de natureza política e fundada no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade. As revoluções que surgiram posteriormente e consideradas rupturas radicais com a tradição, ainda se

inspiraram nessas origens, de onde retiraram sua energia. Os padrões, protótipos ou exemplos de relações autoritárias, de origem grega, como o professor enquanto perito, o mestre que sabe ou o educador sábio, foram preservados em ideais e tornaram-se “chavões ociosos” (ARENDRT, 2000, p. 18), e a experiência romana de autoridade como fundação perdeu-se no esquecimento.

A autoridade diz respeito à ética porque ambas nos colocam a defender os fundamentos daquilo que construímos. Na educação, a relação entre ética e autoridade é tratada por Guillot (2008) e Meirieu (1998; 2002). A autoridade é definida por estes autores como um aspecto da relação entre o professor e o aluno, em que este constrói conhecimento e prepara o educando para sentir, pensar e existir por si mesmo. Entretanto, essa proposta não significa deixá-lo agir ou pensar qualquer coisa, pois não se trata de uma não diretividade na educação; significa, isso sim, ensinar a ele que, se não refletir sobre suas ações não vai chegar a lugar algum. A proposta é de ouvir o aluno e fazer uma escuta atenta que legitime o seu pensamento e auxilie que ele tome consciência de suas ideias, que seu pensamento não se reduza a uma resposta como reflexo do meio. O professor deve colocar-se como adulto que rejeita pensamentos prontos e valoriza a construção da autonomia do pensamento na interação. “O individualismo é um pensamento único” (GUILLOT, 2008, p. 29), e não é isso que a escola deve promover. Aprende-se a pensar na escola, pois esta é a escola da pessoa, do corpo e do pensamento. Neste sentido, a autoridade, que é construída, legitima acordos que foram criados para serem lembrados e respeitados. A autoridade, que o professor visa a resgatar, está na aprovação das decisões assumidas pelos estudantes e na criação de uma tradição por meio da memória destes acordos fundantes.

Para construir relações hierárquicas em que a autoridade não seja substituída pelo autoritarismo, é necessário criar modelos de acordo com as questões vivenciadas pelos professores. Existem “modelos” de autoridade que são tomados como autoridade-modelo, pois deixam de considerar o princípio da autoridade, que também é um princípio ético e fundante. A autoridade-modelo é aquela reproduzida sem considerar sua origem e as relações com o momento dado. Pode nada representar ou restringir-se a uma censura momentânea.

Por esta razão, pensar sobre modelos formadores é refletir sobre princípios éticos defensáveis:

A autoridade, que exige, deve ela própria obedecer a uma exigência: a de não se reduzir a preconceitos ‘flexíveis nem a convicções, por mais sinceras que sejam.’ Uma ética de responsabilidade confere o dever de ‘responder a’, mas também ‘responder por’ (seus atos em primeiro lugar). O diálogo está na palavra não na ‘comunicação’ (GUILLOT, 2008, p. 177).

Assim, a autoridade fundada na ética coloca o sujeito na responsabilidade sobre as consequências daquilo que diz.

Em relação à autoridade pedagógica, podemos dizer que ela é conquistada no processo de diferenciação que consiste em considerar as particularidades e as singularidades das crianças. A distinção entre estes termos está em que a primeira, a particularidade, me diz respeito como, por exemplo, a criança negligenciada, que sofre maus tratos ou que apresenta algum tipo de necessidade educacional específica; e a segunda, a singularidade, é o que constitui o sujeito de forma original e única. O particular é o que se recebe e com o qual sofremos porque nos afeta; o singular se conquista para se tornar referência e inovação.

Para o autor, exercer autoridade e estabelecer disciplina são duas atitudes radicalmente diferentes, pois “é a autoridade que dá sentido à disciplina e não é a disciplina que faz a autoridade” (GUILLOT, 2008, p. 176). Com este aprofundamento da ética e da autoridade do professor, fomos às escolas ouvir os professores e saber como tratam das questões éticas no dia a dia escolar.

### **O caminho metodológico para a escuta dos professores nas escolas**

Partiu-se do pressuposto metodológico de que a pesquisa na área das ciências humanas coloca o pesquisador em posição de reflexividade em relação ao objeto de pesquisa. Neste sentido, a relação estabelecida é de sujeito-sujeito e o pesquisador está em situação de dependência com o objeto pesquisado (DUARTE, 2008). Optou-se por um estudo ideográfico, com entrevistas individuais com professores, tendo como foco o tema da ética na escola.

A proposta deste estudo foi a de ouvir os professores e professoras e registrar suas narrativas em entrevistas individuais. Foram visitadas seis escolas públicas de Educação Infantil, três no interior do estado do Rio Grande do Sul e três em sua capital, com a participação de dez professores. Em cada encontro foi oportunizado que falassem sobre as situações de convivência na escola e como trataram da questão ética nas relações com as crianças, familiares ou colegas professores.

Os relatos foram analisados de modo descritivo, com identificação e caracterização das diferentes situações éticas enfrentadas e das reflexões sobre cada uma delas. O estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).

## **Como a ética é pensada e analisada na Educação Infantil**

As entrevistadas eram mulheres em sua totalidade, pois não encontramos homens atuando como professores na Educação Infantil, apenas na direção, vice-direção ou coordenação. Os encontros com as professoras foram momentos importantes tanto para a rememoração de fatos que marcaram a história de cada uma, quanto para a reflexão sobre essas experiências. Buscamos a compreensão do sentido de cada fala a partir das inquietações que foram trazidas e das ideias que, mesmo com pouca clareza, apontaram para um momento significativo de suas vidas. Classificamos o conteúdo das narrativas em três proposições que abrangem: a ética na relação com o outro na escola, entre professores, alunos direção; na relação com a família e na dimensão da sociedade.

Esta escolha responde à questão de que a ética se impõe na relação com o outro, no uso da autoridade pelo professor e nos acordos morais pactuados e revisados. As proposições analisadas revelam as preocupações das professoras neste momento em que vivem sua docência. Para identificar as entrevistadas, utilizamos apenas o tempo (em anos) de dedicação na Educação Infantil (EI).

### **A ética nas relações entre professores, alunos e direção escolar**

O professor está inserido na perspectiva tradicional da escola organizada em torno da ênfase na disciplina e no cronograma, sem abertura para questionamentos sobre a ética na relação com os alunos, com a família e com a coordenação da escola. Como falar sobre as regras vigentes ou questioná-las?

*É, mas isso é difícil porque a gente tem só um ano com eles. Tu queres que nesse um ano aconteça uma mágica, que seja rápido, mas não é. Com alguns sim, com outros não. Mas eu acho que em algum momento eles começam a entender. É engraçado porque alguns comportamentos se mantêm mesmo com o entendimento. (Professora há oito anos na EI).*

Esta professora fala do tempo necessário para a adaptação às regras escolares e estranha que algumas crianças não conseguem mudar certos comportamentos “mesmo com o entendimento”. Ela espera que seja suficiente a informação da regra e que a mudança de comportamento aconteça como uma “mágica”.

Como ressalta Guillot (2008), não é a disciplina que garante a autoridade, é a autoridade que dá sentido à disciplina. O sentido da autoridade do professor é o resultado dos acordos com as famílias das crianças, pois ele está no lugar do representante deste pacto, como promotor dessa instituição educadora. Nesse processo de dar sentido à sua autoridade, o professor necessita defender a acolhida da criança, sua segurança e seu bem-estar para que ela cresça exercitando e se apropriando de novos saberes e atitudes.

A professora espera moldar a criança dentro do tempo do ano letivo. Ao dizer “Tu queres que...” revela uma perspectiva encontrada com frequência nas escolas de Educação Básica, de autoridade exercida como obrigação e poder sobre as ações do outro.

Mierieu (1998) faz uma crítica a esse modo de conduzir a educação enquanto “fabricação”. Nesse caso, os professores ignoram que a aprendizagem é construída com a transformação de todos os envolvidos. É necessário reconhecer que aquela criança que chega à escola não pode ser moldada ao gosto do professor, pois é inevitável e saudável que ela resista àquele que quer “fabricá-la”. Quando o educador fica obstinado em submeter a criança ao seu poder, corre o risco de suscitar o rechaço e gerar enfrentamento e exclusão. Para educar, verdadeiramente, precisa recusar entrar nesta lógica.

Constata-se a falta de apoio institucional na promoção do trabalho docente, como é relatado por uma professora que diz ter sido criticada por não ter conseguido conduzir os alunos de modo satisfatório. Queixa-se da falta de apoio institucional e revela que a dificuldade para tratar das questões de convívio em sala de aula está presente em todos os níveis hierárquicos na escola. A gestão escolar cobra o “domínio de classe” e não proporciona o debate, o espaço de aprendizagem para o aprimoramento da docência:

*Eu e outra professora, nós conversávamos muito. A gente tentou um milhão de coisas e quando chegou um momento em que eu não sabia o que fazer... e precisei de ajuda. Nós pedimos ajuda e o que escutamos naquela época foi que não éramos boas o suficiente e que a turma de alunos tinha chegado naquele estágio por incompetência nossa e que a gente tinha que dar conta sozinha. (Professora há seis anos na EI).*

Quando a gestão escolar não oferece espaço de conversação sobre os problemas diários dos professores, ela se afasta da condução ética, como afirma Arendt (2000), e confunde autoridade com poder.

Nesta outra entrevista, a jovem professora narra a dificuldade que enfrentou para conduzir as atividades na sala de aula, pois seu planejamento era diferenciado e subvertia a proposta

pedagógica tradicional adotada na escola. Ela precisou enfrentar as reações das colegas professoras que observavam seu método e avaliavam como uma falta de “domínio de classe”:

*Eu procuro respeitar o combinado e ao mesmo tempo não deixar que isso afete o meu trabalho porque tem coisas que eu não permito e os outros permitem. Eu acho que entra na questão da disciplina, como riscar na parede. [...]Tudo bem, mas existe um limite, até onde pode riscar na parede ou não. E tem outras coisas do tipo: uma vez eu fiz um corredor de cadeiras para que eles pudessem passar tanto por baixo como por cima das cadeiras... Ai uma professora viu aquilo e disse “Ah, mas tu vais deixar que eles façam toda essa bagunça?” Eu respondi: - Sim, depois nós vamos arrumar. Eu procuro sempre ser mais flexível e não gosto de descaracterizar o meu trabalho. É porque eu tenho essa proposta mais livre e eu quero que ela seja realizada da melhor forma possível. Eu não vou deixar que o pensamento de outro afete na realização do meu trabalho, da minha prática, ainda mais se eu tenho convicção de que aquilo ali vai ser produtivo. A gente se abre sempre a novos olhares, a novas opiniões, mas temos que saber também até que ponto flexibilizar o trabalho (Professora há dois anos na EI).*

Ela desejava manter sua posição ética e aquilo que acreditava ser o melhor para a aprendizagem das crianças e não entendia a situação como indisciplina, porém, observava que alguns alunos não respondiam de modo cooperativo e se dispersavam. Na perspectiva da gestão escolar, que conserva padrões tradicionais, espera-se das crianças respostas de obediência, de pouca atividade espontânea e de permanência no espaço da sala de aula onde o professor deve exercitar o “domínio de classe”.

A definição daquilo que é considerado “certo” ou “errado”, corresponde à justificativa autoritária definida por Tugendhat (1996). Na sala de aula, está associada ao controle do professor sobre as ações das crianças pois as manifestações de indisciplina dos alunos são consideradas como efeito do despreparo do professor e classificadas pela direção, de modo simplificado, como “falta de domínio de classe”. A professora seguia seu princípio ético, o que considerava “bom” e fazia uma reflexão crítica sobre essa moral autoritária. Entretanto, não havia espaço para a construção de uma razão compartilhada, (LA TAILLE, 2009) mas um pensamento único que impedia a abertura para escutar e construir novas formas de convivência. A autoridade que considera apenas o poder sobre os comportamentos das crianças exclui a interação em sala de aula como aspecto necessário à manutenção da autoridade. Para ir além do domínio de classe e usufruir da autoridade em classe, os professores precisam construir um consenso sobre o que fundamenta suas ações educativas e este fundamento necessita do apoio das famílias.

É importante observar que a transgressão de regras é parte das interações humanas e deve ser tratada abertamente para que as crianças aprendam a refletir sobre suas ações. Estas podem aprender a reconhecer que seus atos envolvem todos com os quais se relacionam e responder por isso que realizam. Retomando a afirmação de Tugendhat (1996) de que a moral necessita de uma

justificativa na distinção entre uma justificativa tradicional e autoritária (o certo e o errado) e uma justificativa igualitária e simétrica (o bom e o mau), podemos propor que a escola aproveite estes momentos em que necessita atualizar acordos com as crianças e suas famílias para construir esta distinção entre o que é assumido como “o certo e o errado” e aquilo que nos torna mais próximos, na justificativa entre “o bom e o mau”. Falar de moral é considerar o critério coletivo que rege as relações humanas. O professor circula em outros espaços formativos das crianças, como a família e a comunidade em que elas vivem. Ao abordarem as questões éticas com as crianças, os professores estão oportunizando que elas aprendam a falar sobre o bom e o ruim no imediato da experiência sensível, ao mesmo tempo em que começam a refletir sobre o certo e o errado aprendidos em outros espaços existenciais. No exercício da ética, o professor faz uso de sua autoridade e promove os valores que preservam convivência e a aprendizagem. Conforme Leite e Carvalho (2017), é necessário que as práticas pedagógicas contemplem a dimensão ética para que as crianças se sintam valorizadas e aprendam a valorizar o outro em sua convivência.

### **A Educação Infantil e a ética na abordagem com as famílias**

O trabalho do professor na Educação Infantil exige o envolvimento com as famílias e a expectativa de compromisso, de responsabilidade e de respeito aos valores que fundamentam esta relação. Entretanto, precisam delinear constantemente os limites entre a função educacional da escola e a educação na família. De um modo geral, as famílias estão presentes na escola desde o primeiro contato, quando matriculam as crianças e são feitas as combinações sobre os encontros ao longo do ano para receberem as avaliações e participarem de situações festivas promovidas pela escola.

Neste estudo, constatamos que as famílias estão mais presentes na Educação Infantil no momento da adaptação dos bebês que ingressam, bem como no acompanhamento da evolução das crianças. De modo significativo, as maiores tensões para os professores situam-se na relação com as famílias e no enfrentamento dos diferentes hábitos familiares como a alimentação, a forma como são orientadas para a higiene pessoal e o sono.

Nas primeiras semanas escolares, já no período de adaptação, as professoras se confrontam com os valores das famílias em relação ao cuidado das crianças e surgem seus primeiros dilemas éticos, a começar pelo tempo dedicado à adaptação dos bebês. Existe um tempo para que a criança, que está iniciando a vida escolar, se sinta confiante na escola. Como

esse tempo é variável para cada uma, existe uma norma que é combinada com os pais para que permaneçam na escola nos primeiros dias até que a criança se mostre confiante e possa permanecer todo o turno:

*Eu acho que só umas cinco famílias que conseguiram respeitar esse tempo de adaptação, e na verdade, a gente pode observar que estes bebês foram os que mais rápido se adaptaram. Bebês destas famílias que respeitaram o que foi combinado conosco: “Mãe, hoje é uma hora e ela vai ficar das nove às dez”. A mãe deixa das nove às dez e se ela fica bem, no outro dia ficava até às onze. E assim vai aumentando uma hora a cada dia. [...] Nem todos os pais têm esta preocupação com o bem-estar de seu filho. Muitas vezes, nos atendem apenas pelo telefone. (Professora há 17 anos na EI).*

Para as professoras, o problema surge desde o momento inicial: o que é certo para elas, nem sempre é acolhido pelos pais ou familiares, que justificam a impossibilidade para acompanhar os filhos no período de adaptação pelo fato de estarem trabalhando. Em uma das escolas investigadas, a maioria das famílias não responde conforme o combinado para este período de adaptação.

Uma questão levantada pelas professoras, e o primeiro impasse ético que enfrentam, é a construção de valores em torno das necessidades da infância. O trabalho com as famílias está no planejamento pedagógico, porém, surgem situações imprevistas, não contempladas pelo planejamento, e as professoras precisam usar a sensibilidade e a experiência do convívio escolar para construir novos acordos com as famílias:

*Sim, acho que talvez a gente erre um pouco neste sentido. Não que a gente erre, mas que precise se puxar um pouco mais na questão da família com a escola porque não vamos conseguir mudar a realidade das famílias. Mas podemos fazer algum pai olhar de uma outra forma para aquela criança. Porque assim como existem pais que choram quando leem um portfólio do seu filho na escola, outros nem abrem. Mas eu vejo que as professoras estão sempre tentando resgatar essa ligação, às vezes com sucesso, às vezes não tanto. (Professora de Educação Física há quatro anos).*

O valor atribuído ao aprendizado da criança na escola não é o mesmo para todos os pais, conforme observação desta professora. Mesmo assim, existe a preocupação em construir e trabalhar com as famílias, e para isso é necessário compreender as relações familiares, hábitos e crenças religiosas. As duas situações a seguir ilustram alguns destes aspectos:

*A gente chamou vários pais para a conversa em reuniões de pais e vimos que eles eram mais complicados que as crianças. Daí a gente começou a compreender por que as crianças eram daquela forma. [...] era difícil, teve mães que chegaram para mim (falando de seu filho de 5 anos): Ah, tu sabes que eu em casa, eles não me deixam usar o computador. É só deles para os jogos deles. Eu não posso usar.” (Professora há oito anos na EI).*

*As dificuldades que eu tive foram de algumas questões como: da mãe pedir que o filho não visse desenhos porque a religião não autorizava, não podia nada que tivesse monstro, nada que tivesse uma figura que representasse diabo... Dizia que tinha dificuldade com histórias que tivessem bruxa... E aí eu não sei, não conhecia a religião dela. Eu não sei se o problema era religioso ou pessoal, então ela não queria nada de monstro nada de bruxa. Ele pedia para ver... mas também não gostava dos desenhos, ele tinha medo. A gente não o obrigava a ver o desenho na TV. Então, era proposto a ele outra coisa em outro espaço. Até porque os desenhos... enfim eu não sei se era por causa da religião. (Professora há oito anos na EI).*

Na primeira narrativa, a professora comenta que a dificuldade em lidar com a criança na escola decorria da dificuldade da mãe em colocar-se como adulta diante dos filhos. Na segunda, havia uma inconformidade com a proibição do tipo de conteúdo que poderia ser oferecido à criança. Nas duas situações, as professoras não se manifestaram quanto à possibilidade de um trabalho de conversação com os familiares para refletir sobre estas questões. Entendemos que o momento pedagógico na Educação Infantil acontece, conforme propõe Meirieu (2002), na resistência entre o planejamento ou programação de ensino, e uma lógica de aprendizagem específica. O preparo dos professores para lidar de modo diferenciado com suas crianças, deve acontecer nas instituições escolares, em espaços de formação coletivos.

Outros problemas enfrentados pelas professoras envolvem situações de agressividade e de violência na família. As professoras que constatam que uma criança é tratada com agressividade tentam uma aproximação para abordar o tema com algum familiar, mas não se sentem em condições de abordar a questão devido à sua complexidade.

O investimento na relação entre família e escola na Educação Infantil está previsto nos princípios curriculares nacionais, entretanto, as professoras enfrentam dificuldades para estabelecer e manter esta interação com as famílias, porque necessitam de mais apoio e acompanhamento institucional. Constatamos a necessidade de um trabalho mais sistemático para que as famílias falem de suas expectativas e compreendam o que podem esperar da escola e seu papel na educação da criança. Este convívio deve acontecer por meio de conversas frequentes para que os domínios dos espaços da família e da escola fiquem mais delimitados. Mesmo que estes espaços se influenciem mutuamente, principalmente na Educação Infantil devido à necessidade de proteção e cuidado, a escola infantil necessita trabalhar o discernimento quanto às funções que assumem para a criança. Por este motivo, o trabalho com as famílias deve ser conduzido pela equipe escolar e direção em encontros pedagógicos, com debates e supervisão, quando necessário.

A convivência incita a transferência de vínculos e isso se torna um problema para muitos professores que reconhecem a necessidade de ouvir os familiares das crianças como profissionais

da educação em uma instituição pública de ensino. A posição da professora, entretanto, é de colocar o problema nas famílias. Podemos questionar se as professoras se colocam como profissionais para tratar com as famílias dos estudantes. Ou se elas, também como filhas que são em suas famílias de origem (e algumas professoras são mães e até avós), se confundem nestas questões familiares por envolverem seus problemas pessoais.

A análise que esta professora faz da relação com as famílias revela algumas das dificuldades enfrentadas:

*Porque essa questão das famílias também é cultural. A criança é assim. Tem que tratar desse jeito. Porque se não funciona... Às vezes o cultural atrapalha, atropela o pedagógico e aí né... a gente tem que fazer todo o trabalho de convencimento pedagógico. As mesmas coisas a gente faz com as famílias. Às vezes, o que a gente tem que fazer dentro da escola é sempre um processo de convencimento dialogado e não uma imposição. Esse aspecto da imposição nunca funciona, nem entre os colegas e nem com as famílias. A gente tem que fazer com que ... chegar do outro lado, acreditar no que a gente acredita e se convencer a mudar e isso leva um tempo e é trabalhoso, muito trabalhoso. (Professora há dez anos na EI).*

Constata-se a dificuldade de construir e trabalhar o projeto pedagógico. A professora registra uma disparidade entre aquilo que ela chama de “pedagógico” e “cultural” ao afirmar que “o cultural atropela o pedagógico”. Com isso, entende que seu trabalho pedagógico não avança devido às questões culturais (crenças, hábitos e o exercício da autoridade). Se o projeto pedagógico da escola contempla as questões culturais das famílias e da comunidade em que a escola está inserida, a professora estaria sintonizada com estas questões e não as tomaria como ameaças ou impedimentos. Para lidar com estas questões culturais, usa do “convencimento dialogado” com as crianças e com as famílias, alegando que isso não é uma imposição. Ao substituir o termo “imposição” pela palavra “convencimento”, denuncia que está usando da persuasão ou sedução, que é uma forma disfarçada de imposição. O discurso de convencimento é unilateral e prega comportamentos que devem ser acatados sem questionamentos. Um projeto pedagógico escolar que separa o “pedagógico” do “cultural” e usa o “convencimento dialogado” como modelo na relação com as famílias está usando uma autoridade de poder, na acepção dada por Arendt (2000).

Novamente constatamos que a escola pressiona as crianças e as famílias para se acomodarem ao modelo que preconizam, e, se essa adaptação não é bem-sucedida em alguns aspectos, apela para o convencimento na forma de um discurso persuasivo e sedutor.

## A ética na escola, nas relações sociais e culturais

As questões sociais e culturais são intrínsecas à relação da escola com as famílias. Porém, é necessário que sejam analisadas de modo mais específico, pois identificamos em várias falas das professoras que elas não foram preparadas para lidar com as disparidades sociais e a negligência no cuidado das crianças.

A primeira questão levantada diz respeito às crianças que vivem algum tipo de negligência independentemente do nível socioeconômico:

*Com as famílias, eu acho mais difícil de trabalhar, um exemplo: o horário. A escola está aberta das 7 da manhã às 19 horas, são 12 horas de trabalho. [...] Alguns pais trabalham 4 horas e deixam as crianças aqui por até 12 horas. Muitas mães estão em casa e deixam as crianças os dois turnos na escola. Pois isso também a gente permite, se permite... porque se isso fosse uma regra. (Professora há dezoito anos na EI e iniciou há trinta anos no Ensino Fundamental).*

Nesta situação transcrita, a professora lida com pais que não se preocupam em encontrar tempo para conviver com seus filhos pequenos e bebês, e os entregam à Escola Infantil por até doze horas do dia. As professoras abordam com os pais o melhor modo de conciliar o trabalho com o cuidado dos bebês e, nesta negociação, confrontam suas concepções sobre o cuidado de crianças pequenas com os diferentes modos de educação das famílias. Esta conversa é sempre tensa, como enfatizou uma professora, pois existe uma demanda da família para que a escola acolha as crianças durante todo tempo que entendem necessário. Mesmo após uma primeira abordagem, a negociação com estas famílias para que as normas da escola sejam respeitadas é constante e um trabalho de dedicação com as famílias para evitar o “jogo de forças” ou de poderes entre o direito de ter o filho na escola e a aceitação das normas da escola para atender estas crianças de modo a que todos se sintam valorizados.

Interessa aos professores que as crianças se adaptem o mais rápido possível, mas isso não pode ser padronizado, pois cada uma tem o seu tempo para aprender a enfrentar a separação da família. Assim, o tempo de adaptação das crianças torna-se algo a ser agilizado para liberar professor de mais um “problema”. Fica o questionamento sobre esta situação de adaptação que é uma tarefa importante na Educação Infantil.

Outro aspecto que mobiliza as professoras entrevistadas é o preparo para trabalharem com crianças com necessidades educacionais específicas, mesmo após formação continuada. Alegam

falta de estrutura do sistema educacional, tais como, supervisão sistemática e apoio pedagógico, e reclamam do excesso de crianças em sala de aula:

*[...] Pela manhã eu tenho um menino com autismo e o outro é hiperativo. A tarde eu tenho dois meninos autistas, um leve e um bem grave, sério mesmo. [...] Então está sendo muito complicado e daí também isso deixa a gente muito estressada, né... Porque por mais que eu conheça, por mais que eu já tenha feito curso ... Como saber, como lidar? Eu tenho mais treze crianças para atender. (Professora há quinze anos na EI).*

*[...] tinha uma menina que era de rua nesta turma e que também foi uma dificuldade lidar com ela, [...] mas ela queria o abraço e ao mesmo tempo queria empurrar e se botava entre as outras crianças. [...] ela se agarrava de uma forma que dava trabalho para a gente conseguir separar. (Professora há oito anos na EI).*

Os cursos de aprimoramento e pós-graduação em atendimento educacional especializado oferecem subsídios para o trabalho com estes alunos, porém, as professoras apontam que as escolas deveriam investir em uma equipe de apoio, melhoria na estrutura em sala de aula e em atividades com as famílias.

Outro aspecto refere-se à violência fora da escola, no bairro ou comunidade, que é presenciada pelos alunos e gera repercussões nos relacionamentos dentro da escola. As professoras procuram aceitar o modo como as famílias educam seus filhos, porém, sentem-se confrontadas a denunciar os excessos. Justificam a tolerância à agressividade das famílias por um entendimento de diferença de cultura e por temerem represálias por parte da comunidade entorno da escola:

*O que acontece é que as famílias têm formas de tratar as crianças e formas de lidar com os limites. Às vezes, até da saúde das crianças. Eu mesmo acho que são escolhas. Como a alimentação e a saúde, por exemplo, A criança teve febre: aí a família leva ou não no médico? Isso não é uma coisa que eu acho que nós temos que opinar. É uma escolha familiar. Eu acho que se a gente vê que é uma coisa que está demais, a gente vai para o Conselho Tutelar e vai chamar as questões legais. Se a gente vê que está interferindo no desenvolvimento emocional, enfim, seja lá o que for o problema da criança, chamamos a família e falamos, olha isso não está legal. (Professora há nove anos na EI).*

A partir da proposta de Guillot (2008), podemos refletir sobre a forma como a escola propõe a participação das famílias e questionar o modo como esta participação vem sendo conduzida.

O eixo da ética, como propõe o autor, dá o limite da convivência e o respeito marca esta fronteira. Se não há respeito para que as relações levem à autoestima positiva, cabe ao professor identificar os limites e usar de cautela para preservar algum grau de comprometimento da família com a educação da criança.

A violência na escola faz emergir o sentimento de impunidade e impossibilidade de falar sobre o acontecimento (agressão, negligência) por temor de exposição das crianças e envolvimento com processos judiciais.

A partir destas questões, diferentes análises podem ser realizadas, porém, de nossa parte, destacamos como prioritárias as dificuldades na estrutura de assistência dentro das escolas, na formação docente, na relação da escola com o sistema educacional (seus princípios formadores), a relação entre os professores (senso de coletividade) e destes com as famílias dos alunos (na defesa dos princípios éticos da escola).

Observamos que as docentes pesquisadas analisam as questões pedagógicas, as relações entre a escola, as crianças e as famílias, tendendo a julgamentos de cunho moral e emocional, com pouca ou nenhuma sustentação racional e lógica. A necessidade de culpabilizar algo ou alguém pelas situações afasta a responsabilização de cada parte envolvida nos fatos.

### **Reunindo proposições sobre o tema da ética e da autoridade na escola**

Buscamos hipóteses para seguir em reflexões que possam produzir novas estratégias. Constatamos no discurso das professoras que a autoridade é uma questão que tenciona o trabalho diário por ser tratada como uma autoridade-modelo no sentido atribuído por Guillot (2008), e que o modelo predominante é da autoridade como poder (ARENDDT, 2000).

Para que o uso da autoridade esteja a serviço da educação, seu princípio ético deve ser definido pela comunidade escolar. Por exemplo, quando a professora fala que os pais não entendem a importância de permanecerem na escola no período de adaptação dos bebês, está assumindo um valor (o que é bom para as crianças) que não foi definido e afirmado em coletividade. Esta falta de convivência e de conversação cria dificuldades para as crianças que, muitas vezes, são responsabilizadas pelas dificuldades que surgem e pelos fracassos na escola.

Não foi observada, nas escolas de Educação Infantil pesquisadas, a existência de programas voltados às famílias. A participação delas na construção de valores organiza o espaço de aprendizagem e permite o uso da autoridade do professor para que a proposta educacional seja mantida. É função da escola, prevista na LDB, Lei 9394/1996 (BRASIL, 2019), a criação de programas de articulação com as famílias e a comunidade, assim como de processos de integração da sociedade com a escola.

Abordar o tema da convivência e da ética na escola não foi tarefa simples. Contatamos que as professoras focavam nas dificuldades para conduzir sua autoridade docente. Isso nos fez questionar que autoridade estava em questão e constatamos que se tratava de uma autoridade fundada no poder sobre o outro, sem considerar as demandas dos alunos e das famílias. Partimos do conceito de ética como um princípio humano que direciona nossas vidas e da moral, que aponta para o que pactuamos como o “bem” e o “mal” em nossa convivência.

Temos, então, uma estrutura fundada na Ética e na Moral, os pactos realizados pelo bem comum; na Convivência de bons tratos, que é possível somente com autoridade e ética; no Poder, que é a demanda de aprendizagem encaminhada pelos estudantes, famílias e comunidade escolar; e na Autoridade assumida pelo professor enquanto “aumentador” dos fundamentos da instituição – tradição, valores – e por meio de seu discurso em consonância com o discurso da comunidade escolar.

O exercício ético está nos acordos diários que são estabelecidos e reafirmados a cada situação (LA TAILLE, 2009) e a conversação é a ferramenta que dispomos para a construção destes acordos e sua manutenção ou mudança, ou seja, a defensabilidade dos princípios éticos na escola pelos professores. Esta posição está em acordo com o que Arendt (2000) denomina de autoridade: *auctoritas*, aquele que tem a função de aumentar a fundação, ou aquilo que está na fundação da instituição. Os princípios que fundam uma instituição são princípios éticos e aquele que tem a autoridade está na função de aumentar estes princípios e estendê-los. Logo, a autoridade do professor não está vinculada ao exercício do poder, mas ao exercício da autoridade.

### **Considerações finais**

A conclusão é de que as professoras na Educação Infantil têm um saber sobre as questões éticas que lidam no cotidiano escolar, porém, não desenvolveram um conhecimento sobre este saber para identificar os valores que estão em jogo nas tensões diárias. A consolidação da autoridade na escola não é um exercício de poder, de persuasão ou de convencimento. Ela exige o conhecimento aprofundado dos princípios que fundam a instituição escolar em que o professor atua.

A pesquisa revelou que prevalece, nas situações pesquisadas, o tipo de relação autoritária fundada no modelo de especialização do perito – o educador como sábio. Falta reconhecimento e elevação do saber do estudante ou da família para aumentar a fundação da instituição escolar.

Reconhecer o poder que está na comunidade é um passo importante para a consolidação da autoridade pela docente. Isto significa reconhecer a demanda de cuidados, de aprendizagem e exercício de cidadania encaminhadas pelas famílias e comunidade.

Para isto, é importante realizar atividades sistemáticas, como rodas de conversa com alunos e comunidade escolar, que proporcionem subsídios e argumentos para serem debatidos e deliberados em reuniões administrativas e pedagógicas. Podemos citar, por exemplo, a criação de um código de ética na escola. Estes momentos de conversação e trocas de ideias promovem uma maior integração e abrem perspectivas para novas alternativas de solução na condução dos problemas.

É importante, também, que as famílias se sintam parte do convívio escolar, tanto em seu papel como pais das crianças que lá são educadas e cuidadas, como na função de protagonistas que constroem conjuntamente a gestão escolar. Porém, para que isto seja possível, é necessário que ocorram momentos de encontros e de diálogos, em condições de acolhimento e cooperação.

É necessário manter viva a questão que sustentou este estudo e que questiona a promoção da ética na prática docente e na gestão escolar para a integração de diferentes princípios, valores morais e ideias sobre educação, que possam ser amplamente debatidos e sistematicamente revisados pela comunidade escolar.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. O que é autoridade? *In*: ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 127-187.
- BRASIL. Congresso. Senado. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 3. ed. atualizada. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 5 maio 2020.
- CALLIGARIS, Contardo. Ética e estética do desejo. Entrevista. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 13 a 19 de outubro de 2003. p. 11.
- DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 113-132, jan./jun. 2008.
- GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.
- LA TAILLE, Yves. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, Sandra R. M.; CARVALHO, Alonso B. Ética na educação infantil: o caminho para uma educação acolhedora e humanizadora. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere; PUCPR, 2017. p. 8581-8594. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24227\\_12932.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24227_12932.pdf). Acesso em: 8 maio 2019.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral a pré-escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, Marília, 2003. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91263/lima\\_aeo\\_me\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91263/lima_aeo_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 4 maio 2019.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com epsilon e éthos com eta. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.