

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

DANNYELI DOS SANTOS VITÓRIA

**PEDAGOGIA DA EMPATIA: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR
OUTRAR-SE**

NITERÓI
2019

Dannyeli dos Santos Vitória

**PEDAGOGIA DA EMPATIA: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR
OUTRAR-SE**

Trabalho de monografia elaborado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Ferreira Montes e apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como trabalho obrigatório de conclusão de curso.

NITERÓI
2019

PEDAGOGIA DA EMPATIA: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR OUTRAR-SE

DANNYELI DOS SANTOS VITÓRIA

Aprovada em: _____ / _____ / _____

ORIENTADORA

FERNANDA FERREIRA MONTES

PARECERISTA

MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, quero agradecer a Deus por ter sido extremamente bondoso e cuidadoso comigo durante todo esse tempo, principalmente por ter me presenteado com a vida e com todas as suas experiências. Por diversas vezes quis desistir, mas uma força sempre me sustentou e me impulsionou a continuar, essa força, certamente era divina e me fez enxergar bondade, amor e paz em quase todas as situações (até mesmo nas tensões da vida), me fazendo acreditar que tudo se torna possível quando temos um Pai nos guiando.

Agradeço a minha família, os Vitória's, que sempre foram muito pacientes e compreensíveis: **Mãe**, obrigada por acreditar em mim e por tentar entender meu lado, você sempre se mostrou aberta a ouvir e a permitir que eu tomasse as decisões, além de sempre estar presente e por perto – mesmo nos momentos em que tudo parecia distante, a senhora foi pura fé e me fez acreditar que a única direção possível é seguir em frente. **Pai**, o senhor é uma das minhas fontes de força, como sempre, o senhor me impulsionou a sonhar e a acreditar durante todo esse tempo, sempre se esforçando ao máximo para que nós não desistíssemos. De fato somos uma engrenagem e esse é só o começo de grandes coisas que virão, obrigada por acreditar nos meus sonhos e por sonhar comigo – até mesmo nos sonhos mais loucos possíveis. **Dainara Vitória**, a melhor pessoa do mundo! Obrigada por ter estado comigo a cada instante e por me inspirar a querer ser melhor. Você é pura luz e consegue deixar o mundo bem mais bonito. Você tem um coração lindo e uma fé admirável, sou muito grata pela sua vida, continue sempre a brilhar, a sua estrela é essencial para o mundo. **Vozinha**, obrigada por toda ajuda financeira, todo o apoio moral, todos os conselhos e puxões de orelha, a senhora é sensacional! Obrigada por interceder por mim e por pedir para Papai do Céu me guiar, acho que deu certo. **Família Vitória**, vocês me inspiram e me fortalecem, amo muito vocês!

Exprimo tenra gratidão às “Winx”, as fadinhas da minha vida que ajudam a deixar o mundo mais iluminado: **Gabriela Oliveira**, você carrega uma autenticidade divina e adoro o fato de você me inspirar tanto a ser tão autêntica quanto você, obrigada por não ter desistido. **Thais Filgueira**, você é plena leveza, mesmo em meio ao caos e, com todo esse jeito simples de enxergar a vida, faz o mundo se tornar mais leve também, obrigada por ter me ajudado a encontrar conforto. **Giselle**

Freire, você é dona de uma bondade e tem um senso de “dane-se” invejáveis. Obrigada por ter superado os desafios da vida e, ainda assim, ter se disposto a me ajudar a superar os meus próprios desafios. **Suellen Carvalho**, você é dona de uma alegria e de uma paz incomparáveis, é difícil não te querer por perto. Você consegue deixar tudo mais agradável, muito obrigada por ter feito o mesmo com a minha vida. Vocês foram a base para que eu não fraquejasse, amo vocês! E lembrem-se “tentarão nos derrubar, mas fadas voam” então, bons voos para nós.

Sou extremamente grata às minhas amigas de longa data, são sete anos para algumas e oito anos para outras, mas, mesmo com essa divergência temporal, eu sigo amando e admirando vocês. **Tatiane Ribeiro**, você sempre me apoiou e sonhou comigo, me fazendo enxergar que tudo é possível e que, sim “a vida é um morango com leite condensado”. Só sei te admirar e desejar altos voos e altos sonhos a você, obrigada por tudo. **Ingrid Bezerra**, você brinca de carregar a vida, assim, você faz parecer que nada merece nosso estresse ou a nossa tristeza, você é divina! **Jéssica Paulino**, a pessoa mais fofa e estressada do mundo, obrigada por ser tão pura e por sempre se permitir ir mais longe. Vocês me inspiram a sonhar, obrigada por tudo. Amo vocês!

Agradeço aos meus parceiros de profissão: **Diêgo Violante**, você é um pontinho de estresse e alegria, obrigada por ter estado comigo durante todo esse tempo e por ter me aceitado como eu sou - principalmente por ter me permitido mostrar um jeito diferente de se pregar e viver Deus. Sou muito grata pela sua vida. **Heloísa Souza**, obrigada por ter confiado em mim e por ter me deixado confiar em você. Por favor, nunca esqueça o quão incrível você é e o quão forte também, estou aqui para você. **Gilcilene Moraes**, obrigada por ter mantido a fé, mesmo quando a vida resolveu seguir seu próprio ritmo. Eu te admiro demais, você é uma grande mulher! **Márcio Mendes**, você é um guerreiro nato, obrigada por ter desafiado a vida quando ela resolveu te desafiar. Você tem um senso de bondade e confiança admiráveis e, por isso, consegue tornar tudo mais belo. Obrigada por ter me ouvido, me aconselhado e por ter permanecido, você me inspira demais. **Mayara Santos**, você é pura simplicidade, você carrega a vida com leveza e sempre permite que Deus assuma o controle. Obrigada por ter guardado a fé. **Luany Gomes**, você carrega uma simplicidade e uma bondade genuínas. Obrigada por ter permanecido comigo e por ter me permitido desfrutar da sua companhia. Sou muito grata por dividir a mesma profissão com vocês, vocês me dão esperança.

É necessário agradecer a **Aline Oliveira**, que permanece comigo desde os tempos da “casinha”, me dando todo o apoio e sempre sendo a melhor companhia.

Obrigada por ser tão forte e por ser dona de uma liberdade tamanha. Você me inspira a ser melhor. Estendo este agradecimento às minhas vizinhas de M.E., que surgiram em minha vida de repente e conseguiram abrilhantá-la com seus jeitinhos de lidar com ela e com as suas surpresas, **Mayane Coelho**, obrigada por levar a vida de um jeito tão único, você é a louca mais de bem com a vida que eu conheço, adoro isso! **Mayara Coelho**, obrigada por ser tão sensata e segura, você é sempre equilíbrio, isso conforta. **Juliana Pazos**, obrigada por não ter desistido da vida e por sempre ter sede em querer ser mais do que a vida tenta te impor, você é força. **Natalia Garcia**, você é pura simplicidade. Sou apaixonada pelo seu jeito de enxergar a vida e pela maneira que você se permite senti-la, te admiro demais. Obrigada por tudo, meninas!

Agradeço a todas as pessoas que um dia conversaram comigo nas filas do ônibus – nas nossas grandes viagens de Caxias à Niterói – e nas filas da vida, mesmo não conhecendo vocês a fundo e não lembrando os nomes de todos, sempre me recordo dos conselhos e da felicidade de vocês ao ouvir minhas histórias e apoiarem minhas lutas. Vocês, simplesmente, me fizeram sonhar cada vez mais alto. Que Deus sempre conserve essa dádiva a vocês.

Agradeço a todos aqueles que me deram apoio durante todo esse tempo, que foram super compreensíveis com as minhas faltas e ausências, que me acolheram com abraços e que me confortaram com olhares e sorrisos: **Tia Claudineia, Tia Elisete, Rute Barbosa, Ingrid Oliveira, Beatriz Lemos, Amanda Boaventura, Tia Jaque, Tia Eunice, Tia Dê, Herick Leal, Andressa Gomes** e tantos outros mais, sou muito grata pela vida de vocês e só consigo desejar que as melhores coisas do mundo os aconteçam. Vocês possuem um coração admirável e uma bondade que transcende o entendimento deste mundo. Obrigada por tudo.

Agradeço a **Nicole Feitoza** por ter sido como uma mãe para mim. Você sempre me deu forças e fazia questão de me levar contigo em seus voos. Obrigada por sonhar comigo e por me permitir fazer parte da sua vida. Você é superação e bondade e, apesar de ser mandona, tem um dos corações mais gentis que já conheci. Agradeço a **Tia Vanda, a Tia Andreia, a Tia Josefa** e a **Renata Ramos**, vocês são as pessoas mais incríveis que tive oportunidade de conhecer, sinto muito a falta de vocês, ao mesmo tempo em que sou muito grata pelas risadas e os apoios que nos demos. Vocês merecem as melhores coisas da vida e, no momento certo, elas irão chegar. Não desistam jamais. Esses sorrisos e essas marcas de bondade que vocês carregam precisam ser compartilhados ao mundo, pois eles trazem força e esperança. Obrigada por me aceitarem.

Agradeço a **Zoia Prestes** que sempre transmite paz no olhar e que, mesmo sem saber, me ajudou a superar um período difícil. Você me fez prosseguir em meio à dificuldade e me inspira a querer ser uma profissional melhor. Estendo este agradecimento a toda à equipe da coordenação da FEUFF que esteve presente comigo no período do Projeto, **Érica**, **Anamara** e **Renata**, vocês são incríveis e deixam a vida mais bonita, vocês me acolheram de uma forma única e conseguiram acalmar meu coração, obrigada por acreditarem em mim.

Agradeço a **Fernanda Montes**, a orientadora que ouviu minhas ideias e as acatou, mesmo que elas soassem como loucura para mim. Obrigada por ser calma e sabedoria. Agradeço a **Maria das Graças**, minha professora (e parecerista) maravilhosa, que, como sempre, exala gentileza e alegria. Agradeço a **Hustana Vargas** e a **Regina Dias** por serem tão incríveis. Um dia, se possível, quero ser a metade do que vocês são. Obrigada por tornarem o mundo um lugar melhor.

Por fim, agradeço a vida que me deu vários sustos necessários, mas que está me ensinando que as melhores formas de encará-la são entrando na dança com ela e se permitindo ser melhor. A arte de se outrar vai além dos muros escolares, pois ela permite que possamos reinventar a vida. Tenho aprendido que, se permitir e dançar conforme a música não significa entregar os pontos, mas sim, saber disfrutar das experiências do momento. Obrigada, dona vida, pela dádiva de viver.

“A nossa vitória não será por acidente.”

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem por objetivo ressaltar a importância do resgate da empatia e do outramento como prática educativa escolar, enfatizando seus benefícios para o desenvolvimento do aluno e para as transformações do professor tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Para que possamos compreender a importância do outramento e da alteridade em sala de aula, o trabalho inicia-se com a síntese do aspecto histórico da educação que apresentou características próprias que puderam contribuir com as configurações escolares que conhecemos atualmente, dando ênfase nas mudanças sociais e culturais que corroboraram para que pudéssemos pensar novas formas de fazer educação. Pensar em uma Pedagogia da Empatia requer algumas posturas e posicionamentos por parte da escola, das famílias, da sociedade e, principalmente, do professor, contribuindo para que esta forma de se pensar educação não recaia no mero discurso, para tanto, serão analisados os impactos da mesma no âmbito educacional visando possíveis mudanças sociais.

Palavras-chave: Empatia, Sujeito, Alteridade, Outrar-se, Professor.

ABSTRACT

The present monographic work aims to emphasize the importance of rescuing empathy and the past as a school educational practice, emphasizing its benefits for the student's development and for the teacher's transformations in both the professional and personal spheres. In order to understand the importance of otherness and otherness in the classroom, the work begins with the synthesis of the historical aspect of education that has its own characteristics that could contribute to the school configurations we know today, emphasizing social and social changes corroborated so that we could think of new ways of doing education. Thinking about a Pedagogy of Empathy requires some attitudes and positions on the part of the school, families, society and, especially, the teacher, contributing to this way of thinking education does not fall into the mere discourse, so the impacts will be analyzed in the educational field aiming at possible social changes.

Keywords: Empathy, Subject, Otherness, Doing Good, Teacher.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 – As Origens da Infância	17
1.2 – Algumas Características da Era Pós-Moderna	23
1.3 – A Infância no Contexto Pós-Moderno e a Desnaturalização da Infância 26	
2. A INFÂNCIA NO MUNDO ATUAL.....	31
2.1. A infância e Seus Diálogos com a Tecnologia	32
2.2. A Infância e as Relações entre Família e Escola.....	36
2.3. O que se Espera das Crianças na Era Contemporânea?.....	38
2.4. O que é a Empatia no Mundo Contemporâneo?.....	44
3. O QUE É OUTRAR-SE?	48
3.1. A Importância do Professor Outrar-se	50
3.2. Pedagogia da Empatia: um Caminho Possível.....	54
3.3. A Sociedade da Empatia como Reflexo de uma Educação Empática.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

1. INTRODUÇÃO

“A gente olha para o passado com perguntas do presente.”
(Marcelo MacCord)

A escola é um dos principais ambientes que estimulam e fomentam a socialização. Desde a era moderna possui papel fundamental na escolarização de seu público e, por ter tamanha abrangência, ela apresenta grande protagonismo no processo de aprendizagem dos alunos. Seja por meio da repetição, da memorização, das punições ou das marginalizações, a escola é vista como um ambiente necessário para a evolução do ser humano. Apesar de sua relevância, este lócus de aprendizado nem sempre fez uso de ferramentas ideais que pudessem valorizar seu público principal, isto é, os estudantes.

O conceito de aluno sofreu diversas alterações com o passar do tempo, assim como a escola. Inicialmente, os alunos eram vistos como seres imparciais dentro de sala de aula, suas opiniões nem sempre eram bem quistas, seus posicionamentos nem sempre eram acatados; os alunos eram considerados *tábulas rasas*, cabendo à escola tomar medidas necessárias para moldar esta tábula, que, até então, estava desprovida de formas, para adquirir os moldes ideais para se tornar um bom cidadão. Paralelamente, a escola possuía um papel fundamental à época, era neste ambiente em que se formariam os mantenedores da sociedade, sendo seu objetivo o de instruir seus estudantes para que estes pudessem alcançar altos cargos sociais, se tornando cidadãos de alto prestígio.

A escola foi crescendo e se desenvolvendo dentro deste contexto, tendo como principal base para seus processos educacionais, as culturas sociais. Assim, as instituições educacionais foram se solidificando em contextos reprodutores e estimuladores de desigualdades. Pelos caminhos que estavam sendo seguidos e delineados pela escola, foram realizados diversos estudos e surgiram diversos críticos da educação, questionando o modelo escolar proposto. Dentre as obras desenvolvidas nestes períodos, possuem grandes destaques os *Pioneiros da Educação Nova* - que, por meio do manifesto publicado em 1932, questionavam os modelos de educação que eram considerados no Brasil - e a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire - que foi publicada no Brasil em 1974 e ressaltava a desvalorização do aluno enquanto sujeito e objeto do seu processo de aprendizagem.

As configurações escolares decorrentes de algumas críticas recebidas e alguns movimentos educacionais por parte desses críticos possibilitaram novas percepções quanto à atuação do aluno. De modo gradativo, o estudante foi perdendo sua passividade em sala de aula, sendo mais perceptível sua participação nos assuntos concernentes à vida escolar. Assim, aos poucos, o professor deixou (e ainda tem deixado) de assumir a postura de absoluto detentor do conhecimento.

Apesar desses notáveis avanços, a escola tradicional ainda julga o aluno que tenta ir contra o modo reprodutor de educar e ser educado como rebelde, pois este apresenta posturas contrárias aos padrões estabelecidos pela escola. Para que esses comportamentos não fossem seguidos pelos demais estudantes, a escola, por um considerável período, adotou intensas punições como método educativo, fazendo com que os alunos se adaptassem a seus modos de educar, considerando que todos deveriam ser iguais ou, no mínimo, similares quanto às políticas educacionais – e, se possível as comportamentais e cognitivas.

Para que mudanças ocorram no meio escolar, é necessário que a escola, como um todo, se reconfigure para receber estes novos alunos que apresentam posturas ativas, mostrando-se entusiasmados em ampliar suas visões de mundo, ansiosos em aprender novos conhecimentos e potencializar os que já obtêm. Com isto, a escola não mais pode ter finalidade em si mesma, ela precisa traçar objetivos para além dos muros escolares, objetivos que possam possuir impactos sociais. Sendo assim, o *Projeto Político Pedagógico* foi ganhando cada vez mais importância e, para que seus objetivos sejam alcançados, é necessário que não haja uma construção vertical deste documento, ele precisa ser elaborado por todos os componentes da escola e para todos aqueles que a integram, direta ou indiretamente.

Pensar a escola como espaço de todos e para todos é compreender que esta sofrerá alterações de acordo com seu público. Deste modo, a escola não pode se limitar a ser aquilo e ponto, aceitando um perfil específico de aluno, pois eles estão em desenvolvimento. Suas vontades, seus conhecimentos, sua relação com o mundo vão se expandindo conforme atuam nele e recebem influência deste ambiente que é extremamente amplo. Sendo assim, este espaço de ensino deve estar aberto para lidar com o novo e aprender com ele ao mesmo tempo em que lhes permite ter acesso às culturas que antecedem as atuais, afinal, “a escola é o local onde se pretende compartilhar com as novas gerações todo o acervo cultural

em seu sentido mais amplo” (Almeida; Neto, 2019), ou seja, a escola deve apresentar aos alunos as diversas culturas que contribuíram para a construção das culturas nas quais estão inseridos atualmente, não lhes impondo tais culturas como as únicas aceitáveis, mas possibilitando com que eles construam suas próprias culturas, não somente no âmbito social como também no educacional. Desta forma, o aluno pode se reconhecer no ambiente em que estuda, fazendo com que este ambiente não seja um campo distante de quem ele é.

Segundo a filósofa Hannah Arendt (ARENDR,1997), a escola possui extrema relevância no processo de configurações do que é *novo* e manutenção do que é *velho*. É na escola, principalmente, que os alunos terão contato com as *tradições* deixadas e que poderão criar um novo mundo, novas alternativas e novas possibilidades. Desta forma, o papel do professor não é de limitar ou delimitar aquilo que está surgindo, não é o de minar ou aniquilar o que está nascendo, as mudanças que estão sendo propostas; sua missão é a de preparar o mundo para o aluno, permitindo e possibilitando que este o transforme.

Quando o educador usa de sua posição para inibir o aluno, ele está, mesmo que implicitamente, passando para aquele aluno que existe um jeito específico e tradicional de lidar com determinado assunto e, com isso, a imagem de educador detentor único do conhecimento vai se solidificando. Quando, nesta posição, o educador se enxerga superior ao aluno, considerando-se o único que possui capacidade para ensinar e não se vê mais como quem também ainda precisa aprender, isto é, para ele, os conhecimentos necessários já foram aprendidos, logo ele se coloca na posição de quem ensina e, raramente, na de quem aprende. Sua função aqui é de passar este conhecimento para que outros também “aprendam” e, talvez, futuramente ensinem. Nesse contexto, cabe ao aluno adquirir o máximo de conhecimentos possíveis do chamado mestre, afinal, ele sabe o que diz, ele sabe o que ensina, ele deveria ser a figura de autoridade, mas se apresenta autoritário. Assim, o aluno possui a imagem de mero objeto do processo de ensino-aprendizagem, isto é, lhe cabe atender as demandas exigidas pelo professor, fazendo elas sentido ou não. Enquanto objeto do processo, sua responsabilidade é a de acatar as ordens feitas por terceiros, sua subjetividade não é levada em conta, sendo necessário alcançar os avanços que a turma alcança, sendo necessário se esforçar mais, sendo necessário atender ou, se possível, superar as expectativas que o professor havia depositado. Caso isso não fosse atendido, consequências

como recuperação, dependência e reprovação seriam certas – além da humilhação que podia ser de cunho físico ou moral. Este modo de enxergar o aluno era muito comum e, desta forma, se consolidaram a figura do aluno e do professor durante anos.

Atualmente, com a expansão de determinadas pesquisas em pedagogia e psicologia, com o avanço tecnológico e com estudos específicos de algumas linhas pedagógicas, a figura do aluno e do professor estão sendo modificadas. Em algumas escolas, o aluno tem podido se expressar cada vez mais, expondo suas dúvidas e seus descontentamentos. Há casos em que alunos se reúnem em assembleias para decidirem e ajustarem alguns pontos que fazem alusão ao funcionamento da escola; também estão se subdividindo em comissões, em pequenos grupos que abordam temáticas de cunho social, como preconceito, homofobia e machismo. Novas configurações educacionais refletem modificações que tiveram início em nossa sociedade, sendo a escola um reflexo da mesma, cabe a esta adotar posturas que estimulem as mudanças e o melhoramento social.

No bojo dessas mudanças, foram resgatados termos como empatia e alteridade que exprimem algumas das necessidades sentimentais e sociais que estão em voga em nossa cultura e modos de nos relacionar atualmente. Como a escola está inserida dentro deste espaço social, ela não poderia deixar de tratar estes aspectos, mesmo que de forma mínima, seja como valor educacional ou como forma de combater preconceitos ou intolerâncias em relação àquilo que se difere dos padrões estabelecidos. Tais alterações exigem posturas diferentes por parte da escola e de todos aqueles que a compõe, principalmente por parte do educador, devendo este enfatizar a relevância de se colocar no lugar do outro e de se reinventar quanto às dificuldades da vida.

Para que estes valores sejam devidamente abordados e estimulados, é necessário que os educadores busquem se colocar no lugar dos alunos, almejando compreender suas aflições, seus descontentamentos e as pressões sociais que a eles são impostas – e que muitas vezes são vistas como fraquezas ou como “coisas relacionadas à idade”. É fundamental que eles se desfaçam da postura de educador que reverberou durante muitos anos, para permitir que seus alunos encontrem um lugar, abordando a empatia que perpassa o conceito de ser solidário com causas específicas, mas almejando fazer com que estas formas de enxergar a si mesmo e a outros faça parte da rotina educativa de qualquer profissional da educação.

Com a crescente cultura neoliberal que faz uso do tempo, das tecnologias e da educação como parte de um mercado, parece que o aluno está novamente sendo visto como *caixa de depósito*, cabendo a este lidar com as cobranças e responsabilidades exigidas socialmente a fim de corroborar com o *status quo*. Assim, as escolas, principalmente as privadas, estão exigindo cada vez mais e cada vez mais cedo características que, supostamente, vão ajudar a estabelecer um determinado lugar social. Os investimentos feitos por pais, geralmente da classe média ou alta, em escolas que prometem determinar o por vir das crianças, estão deixando submersas com agendas cheias de compromissos dentro ou fora do ambiente escolar. As crianças frequentam diversos cursos e atividades que exigem das mesmas certas posturas, na maioria das vezes sendo perguntado às crianças o que elas realmente gostam ou querem fazer. Os pequenos estão sendo, cada vez mais cedo, diagnosticados com doenças ou submetidos a tratamentos que, por “não se enquadrarem” às expectativas dos responsáveis, da escola ou dos professores, já recebem um diagnóstico e são submetidos a medicamentos de estímulo, de amenização ou, até mesmo, de cura para uma suposta doença.

As crianças não estão mais tendo lugar socialmente para exercerem a infância. Seu tempo, seu desenvolvimento, seu espaço, e, em alguns casos, sua identidade, não estão sendo respeitados, pelo contrário, estão sendo pré-determinados por seus responsáveis e professores, o que, de certa forma, está cooperando com a formação de uma sociedade imediatista; com a criação de pessoas que não estão sabendo ouvir ou lidar com um “não”; com os altos índices de jovens e crianças sendo diagnosticados com depressão; com o aumento da taxa de suicídio no país e com as constantes exigências de que os pais criem mini adultos.

Neste seguimento, o objetivo desta pesquisa é poder resgatar a extrema relevância da empatia dentro do contexto escolar - valor este que já teve seus momentos de ápice, mas que parece estar, novamente, caindo em desuso, não só dentro da escola como na sociedade – como aspecto colaborador da construção social, educacional e de identidade da criança, tendo por intuito compreendê-la, ouvi-la e valorizá-la por quem ela está se permitindo ser. A empatia é um atributo que nos permite enxergar a nós e ao outro, sendo assim, seu papel é fundamental em sala de aula, pois pode vir a possibilitar outro olhar do aluno para si mesmo, contribuindo para que ele se sinta seguro e capaz, enxergando a si mesmo como ser

em potencial; além de ser uma qualidade crucial para todos os agentes da escola, cooperando para que, desta forma, o estudante não seja reduzido novamente a mero ser reprodutor, mas que passe a ser visto e considerado como ator de seu processo de aprendizagem e protagonista da sua própria vida.

1.1 – As Origens da Infância

Para compreendermos as origens da infância contemporânea, precisamos resgatar os conceitos de infância utilizados desde os primórdios da humanidade até o período atual, destacando os aspectos históricos que contribuíram para se pensar infância da forma em que esta foi pensada, levando em conta o período histórico e as culturas da época que lidavam com a infância do modo que culturalmente julgavam convenientes.

Na Idade Antiga não existia uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da criança, a educação era privilégio de alguns e, aqueles que a recebiam, deveriam dar um retorno à sociedade quanto aos conhecimentos aderidos e desenvolvidos, como no caso do ensino grego. Na Grécia, a educação era voltada para o sexo masculino, para os aristocratas, isto é, os homens belos e bem nascidos. Neste contexto se destacam dois tipos de educação, a educação espartana e a ateniense.

A educação de Esparta visava o domínio físico, ou seja, prezavam-se atributos relacionados ao corpo, aqueles que eram visivelmente considerados bem aparentados. O ensino tinha como ênfase principal as atividades físicas tendo como objetivo as funções militares, sendo constantemente ressaltada a relevância em ter bravura e coragem, segundo PONCE, “era tal o desprezo que votavam a tudo que não fossem “virtudes” guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares [...]” (1981, p. 41). Os espartanos, por priorizarem a educação de cunho militar, não faziam exigências quanto ao ensino intelectual, diferente de Atenas.

A educação ateniense, a priori, possuía também viés militar, mas, com o tempo, estabeleceu como prioridade à sua pedagogia o ensino voltado para a vida pública, ou seja, para a vida política da sociedade, com a finalidade de mantê-la da melhor forma possível. Por priorizar o posicionamento ativo por parte de seus cidadãos e a excelência, a educação de Atenas, conhecida como *Paideia*, era uma

educação voltada para a formação individual que não se limitava a si mesma ou ao momento, mas que tivesse repercussão em toda a vida do cidadão, sendo este responsável pelas manutenções e configurações que ocorriam na *pólis*. Este modelo educativo predominou durante muitos anos nesta sociedade, mas não de forma definitiva, esta configuração de educação passou por algumas alterações gradativas para buscar atender as demandas exigidas pela sociedade.

Paideia faz alusão ao cuidado da criança, pois o ensino não era voltado somente e apenas para os adultos, pelo contrário, aos sete anos de idade as crianças já estavam presentes na escola, nela se viam separados por sexo para receber o tipo de educação voltado a seu gênero sexual: as mulheres recebiam uma educação voltada para a vida privada, isto é, a vida no lar e os homens recebiam uma educação voltada para a vida pública.

Neste contexto, a infância não possuía atenção específica, prezava-se pela educação familiar, mas, acima de tudo, pelos ensinamentos voltados a públicos específicos que fizessem dessas crianças futuros cidadãos de respeito, isto é, que pudessem contribuir com o *status quo* das cidades ao qual faziam parte. Para estas cidades, de nada adiantava um cidadão que não fosse ativo dentro de seu ambiente de convívio social. Para eles, um sujeito só era considerado um pleno cidadão quando este participava vigorosamente das atividades que ocorriam na cidade.

Na Idade Média, com o advento do feudalismo como nova forma de organização social e com a influência da igreja nas configurações da sociedade, a educação se aproxima a uma *Paideia Cristã*, onde só os considerados cidadãos recebiam educação. Este tipo de educação era voltado à exaltação da razão divina, onde Deus devia estar no centro de tudo e, com isso, deviam ser valorizados todos os atributos, ensinamentos, inspirações e aspirações vindas “do alto”.

Neste período, as distinções de classes eram muito latentes (como ainda é), por este motivo, o ensino continuava sendo privilégio de alguns, e, caso a *peble*, isto é, os que não eram considerados cidadãos, recebesse oportunidade de ter acesso aos estudos, este ensino seria diferenciado dos ensinamentos dos monges - dos cidadãos. Apesar de apresentar certas distinções, a *Paideia Cristã*, assim como a *Paideia Grega*, dividia a educação entre os gêneros sexuais, sendo a mulher responsável por aprender as tarefas domésticas, além de aprender a tecer e a fiar, enquanto o homem era submetido aos ensinamentos que incluíam o aprendizado das artes liberais, subdivididas em *trivium* – gramática, retórica e dialética – e *quadrivium* – aritmética,

geometria, astronomia e música -, sendo os componentes do sexo masculino orientados para uma vida de nobreza.

A educação na era medieval tinha cunho religioso e era vista como um ato de conduzir o cidadão à virtude. Como educar, independente do período que se viva, reflete os aspectos e as características da sociedade e, neste período, a Igreja Católica predominava em basicamente todas as áreas da esfera social, sendo o chefe do Império também o chefe da Igreja, a estrutura escolar da época era o chamado *mosteiro*, um lugar de isolamento para aprender conselhos do Grande Mestre.

Nesta era, a família também possuía grande influência no presente e futuro da criança, mas não maior autoridade que a igreja que encontrava nesta fase oportunidade para instruir a este público quanto aos caminhos virtuosos da vida. Cabia à família transferir à criança valores que lhe permitissem alcançar, posteriormente com os ensinamentos da igreja, a virtude.

Apesar de ter papel importante no desenvolvimento e na manutenção futura da sociedade, a infância ainda recebia um olhar voltado para aquilo que ela poderia ulteriormente ser, suas especificidades não eram tomadas como relevantes para seu desenvolvimento e ela ainda não era vista como parte da sociedade, de fato. A infância era considerada um período de passagem e, durante este processo, seu público deveria aprender características que pudessem transformá-lo em um bom cidadão.

A Idade Moderna foi marcada, por diversos acontecimentos que tiveram plena relevância para a história. Dentre estes acontecimentos, podemos destacar, em suma, o fortalecimento da burguesia; o avanço das expansões marítimas; a influência do Iluminismo e a forte concepção de progresso; a latente ideia da *Razão* como principal canal para alcançar outros patamares; e pelo Renascimento, que seria a retomada de conhecimentos que outrora haviam sido esquecidos, principalmente aqueles vividos no período medieval.

Dentre estes fatos, o que possui maior relevância para este trabalho é a passagem da História da Pedagogia para a História da Educação, que, com a abrangência desta mudança, possibilitou maior amplitude ao que faz alusão a assuntos educacionais. Anteriormente, a História da Pedagogia era pensada apenas por filósofos, com este processo para História da Educação, a Pedagogia se transformou em uma ciência. A partir desta mudança, os críticos da Educação

começaram a se questionar quanto à forma que a pedagogia era exercida, por quem e para quem ela era exercida. Com os constantes questionamentos englobando a educação, esta passou a ter metodologia, objetivos e finalidade.

A educação na Idade Moderna foi fortemente marcada pela reprodução dos valores e interesses burgueses - que buscavam manter as configurações sociais de acordo com as suas próprias regras, determinando quem podia ter e o quanto se podia ter -, sendo assim, a escola era vista como um lócus educacional reprodutor, isto é, um Aparelho Ideológico de Reprodução de morais e virtudes burguesas.

Com os avanços que ocorreram na estrutura organizacional da sociedade na Idade Média, a educação e o conceito de infância não poderiam deixar de acompanhar tais configurações. Por ganhar cada vez mais destaque, a educação se tornou alvo de alguns críticos e estudiosos que buscavam entendê-la, confrontá-la ou adaptá-la de acordo com os valores da época ou indo contra tais valores, como Comenius que, tendo toda a sua experiência histórica e educacional como inspiração, foi considerado o Pai da Didática - apresentando a Didática Magna como um método para se pensar a educação. Esta forma de enxergar a educação passava a dar visibilidade às crianças, a respeitar seu desenvolvimento e a questionar os métodos repressivos de ensino, como a palmatória, as orelhas de burro, entre outros métodos que ridicularizavam o aluno ou o diminuía na frente dos demais colegas. Para ele, era possível educar sem punição, devendo o educador fazer uso do diálogo e da afetividade, deixando, desta forma, a natureza agir, seguindo o fluxo e o crescimento da criança.

Este pensador via as crianças como “tábulas rasas”, como “folhas em branco” que seriam moldadas de acordo com o tempo. Desta forma, enxergava a infância como o período ideal para educar a criança, pois elas, por serem “folhas em branco”, estariam mais propensas a aderir novas aprendizagens. Este modo de educar que privilegiava o respeito ao natural, a natureza, divergia dos métodos tradicionalistas medievais, pois compreendia que o ensino ia sendo adquirido de forma gradativa e valorizava a adesão de conhecimentos por meio das experiências e das técnicas.

Neste período a infância passou a receber maior atenção, sendo a criança vista como ser irracional que necessitava dos cuidados e da proteção dos adultos, devendo estes intervirem com a correção sempre quando julgassem necessário, a fim de preservar suas crianças para futuramente se tornarem bons cidadãos. Este

cuidado não era uma simples cautela quanto aos perigos que a criança poderia sofrer, este cuidado fazia alusão a uma proteção excessiva, a enxergar a criança como ser frágil, de fácil exposição ao perigo, remetendo-se ao assistencialismo, onde a criança era vista como ser em desenvolvimento e, por isso, não tinha maldade nem conhecimento do mundo, portanto, era necessário que ela fosse resguardada dos perigos que nele existia.

Alguns estudiosos não consideram que exista uma ruptura entre a Idade Moderna e Contemporânea. Eles acreditam que os acontecimentos que ocorreram na Idade Moderna servem como forma de nos situar sobre os avanços obtidos neste período, assim, nós ainda estaríamos no Período Moderno, mas em outro tempo, numa era mais evolutiva deste período, ou seja, para eles não existe, após a Idade Moderna, o Período Pós-Contemporâneo ou Contemporâneo, existe, simplesmente outra fase, outro momento da própria Idade Moderna. Para outros, entretanto, a Idade Contemporânea teve início após a Revolução Francesa, onde as mudanças ocasionadas a partir desta revolução foram de extrema significância para nos situar quanto ao novo período histórico que estava se iniciando em nossa sociedade, sendo marcado pelos avanços tecnológicos, científicos e sociais.

Após as Revoluções Industriais, as tecnologias avançaram de modo massificado, cabendo à população aprender a lidar, mesmo que coercitivamente, com todas essas demandas. Dentro desta realidade, a escola não se torna apenas um locus reprodutor dos ideais burgueses, ela fomenta ainda mais este ideal de vida, intensificando seu ensino a fim de promover um ambiente que pudesse criar, de modo coercitivo e massificado, a produção de mão-de-obra, estabelecendo, cada vez mais, relação com a sociedade,

“os valores e comportamentos destes meios sociais é que serviam de parâmetro definidor para o conceito de privação cultural e do que era considerado adequado, correto, bom e favorável ao desenvolvimento (psicológico, afetivo e intelectual) do aluno e de seu desempenho futuro” (Zagô, 2000).

Neste contexto educacional, surgem diversos críticos da educação, como Paulo Freire (1975) que questiona o modelo de ensino adotado pela escola, modelo que não leva em conta o aluno, suas dificuldades ou sua realidade, pelo contrário, enxerga-o como um ser passivo de conhecimentos que precisa de um instrutor ou um mediador que sirva como transmissor de saberes.

Ao criticar a educação, Hannah Arendt (1997) aponta que o grande problema desta forma de ensino é pensar a educação para a sociedade de massa.

Assim, ela não se torna efetiva porque ela não é pensada para o indivíduo, logo, automaticamente, seu objetivo será o de docilizar os corpos, de homogeneizar comportamentos e pensamentos, eliminando as diferenças entre os alunos, fazendo com que todos fossem considerados semelhantes, fato este que em muito contribuía com a massificação populacional. O objetivo não era ensiná-los a pensar, ensiná-los a lutar ou a questionar as características do modelo social encontrado neste período, pelo contrário, o objetivo era marginalizá-los do conhecimento, da reflexão, do pensar, para que estes não viessem entrar em debate quanto ao que era considerado ideal à época.

Em suma, com esta nova organização social tendo em vista esta nova ênfase educacional, a infância passou a ter maior notoriedade, surgiram leis e estatutos que possuem como finalidades preservar a infância e evitar o trabalho infantil. Este vasto campo social passou a ser contemplado com estudos específicos, com métodos que buscavam preservar a inocência das crianças e fazer com que as mesmas tivessem suas necessidades atendidas. A infância passou a ser valorizada e promovida; as crianças, gradativamente, passaram a serem ouvidas, a serem respeitadas, a serem compreendidas por suas idades e não minimizadas por elas.

A infância passou a ser um lugar privilegiado, onde há atenção específica voltada para os filhos ou alunos, onde havia cuidado na preservação de suas identidades e de suas construções sociais. Há a presença de um adulto para lhe proteger quanto aos perigos da vida sem privá-lo de viver. As crianças passaram a ter vez, passaram a ser vistas como seres sociais, assim, foram criados programas voltados para elas, ambientes foram adaptados para atendê-las, os jogos foram adaptados de acordo com idades específicas. Todas estas mudanças exigiram que as escolas e as creches se adaptassem a esta realidade, onde as crianças tivessem o direito de pertencer a tais espaços e tivessem o direito de acesso aos profissionais plenamente qualificados para instruí-las.

Com o surgimento de estudos que tinham como foco o público infantil, pudemos ter avanços quanto aos conceitos e as culturas da infância. Tais avanços possibilitaram estudos e olhares específicos para este grupo social, como, por exemplo, o da sociologia da infância e o da psicologia infantil, que se propuseram a compreender alguns aspectos da identidade deste grupo – anteriormente, este público não possuía olhares ou estudos específicos, com isso, suas culturas não eram consideradas. Com o advento dessas novas leituras sobre a infância, tornou-

se possível reconhecer suas peculiaridades e diferenciações, contribuindo para que pudéssemos preparar o mundo para receber essas crianças e lidar com suas potências.

1.2 – Algumas Características da Era Pós-Moderna

A expansão tecnológica nos permite ter, atualmente, acesso facilitado a quase todos os tipos de assuntos e temáticas que desejarmos, nos permitindo ao mesmo tempo ter acesso a tudo e a nada, sendo complexo, às vezes, separar o que é relevante do que não é. Estamos cada vez mais conectados e, deste modo, minimizamos as distâncias virtuais, podendo comunicar-nos com pessoas de todo o mundo. Em contrapartida a todos estes avanços, parece que toda esta atualização virtual nos distanciou, de certa forma, exigindo que, idealmente, tenhamos posturas que consigam equilibrar a vida virtual com a vida social. Estes novos hábitos (*habitus*) configuraram toda a nossa vida, nos permitindo trabalhar em/de casa; de transmitir e receber informações o dia todo, se assim almejarmos; de concluirmos as tarefas empresariais em nosso lar, aumentando cada vez mais a produção e as exigências em prol do lucro e da produtividade; e, como a escola está inserida neste meio social, ela também precisa se adaptar a esta realidade.

Esta nova maneira de estar no mundo, de fazer cultura, de se relacionar, promoveu mudanças estruturais em nossa sociedade: as famílias tiveram de se reconfigurar com a inserção, cada vez mais expansiva, da mulher no mercado de trabalho, em cargos mais bem quistos – diferente do que outrora era definido para o gênero feminino – e que de fato fossem de seus interesses; para que as crianças não ficassem sozinhas ou fossem abandonadas, era necessário que outras pessoas intervissem em sua educação; a família, apesar de ter extrema importância na criação, no desenvolvimento e na educação de seus filhos, teve de se adaptar à interação deles com outros meios e com outras pessoas, para que pudessem trabalhar e, assim, sustentar suas famílias.

O advento destas alterações exigiu que as escolas tomassem medidas quanto à receptividade, cada vez mais precoce, das crianças no ambiente escolar, exigindo que este fosse o mais agradável possível, com uma equipe especializada em ensino. Esta nova forma de enxergar a educação configurava o tipo de ensino que seria dado às crianças - se, por um lado, havia o respeito a quem elas eram, ao

seu modo de adquirir maturidade, do outro lado havia as coerções dos responsáveis que queriam ver resultados, queriam ver os trabalhos serem levados para casa, queriam significância intelectual concreta e imediata. Todas estas solicitações faziam alusão às demandas impostas pela sociedade, que exigia enxergar resultados rápidos, eficazes e completos.

O modelo educacional da era contemporânea parece que, aos poucos, retorna – se é que um dia já saímos dele - ao modelo de escola que tínhamos outrora, uma escola feita para alguns; que segrega conhecimentos em nome de um status; que não valoriza o aluno, mas o vê como possível potência mantenedora da sociedade. Obviamente temos vários pontos positivos a serem ressaltados quanto à adesão de novas tecnologias e as facilidades de acesso a informações que podemos ter, mas, em compensação, parece que, novamente, a escola passou a ser vista apenas como lócus (re)produtor - principalmente as escolas privadas - e que as crianças, mais uma vez, devem ser objetos destes meios a fim de atender as demandas sociais.

As crianças estão sendo cobradas por responsabilidades que não condizem com suas idades, que não compreendem seus processos de aprendizado e desenvolvimento. O olhar para a infância tem sido sutilmente ajustado, não de forma evolutiva, mas de modo retrógrado, sendo alocadas a elas expectativas quanto às configurações da sociedade,

“estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo aonde isto leva”
(ADATTO, 1998).

Ao readotarmos uma educação voltada apenas e somente para a produção, estaremos negando grandes avanços educacionais que tivemos até o dado momento e retomamos o olhar que enxergava a criança como um mini adulto, buscando prepará-las para lidar e enfrentar o mundo – esquecendo de que, na verdade, é o mundo que deve ser preparado para lidar com suas potências.

Dentre os legados deixados pela era moderna, podemos enfatizar as novas tradições familiares que refletem as novas adaptações sociais e culturais. Uma dessas características é a terceirização da educação, onde as famílias estão, mesmo que indiretamente, permitindo que a educação de seus filhos seja direcionada por terceiros. Essa terceirização pode ocorrer por meio das mídias – podendo fazer uso de programas ou desenhos voltados ao público infantil; das redes

sociais – que, apesar de ter restrição de idade para seus usos, não possui controle total do acesso das crianças a essas redes; das creches e escolas – que precisam se dispor a educar e ensinar as crianças; e de todos outros referenciais que não seja a família. Esta terceirização, muitas vezes, contribui para as divergências entre família e escola, pois, quando se transfere a responsabilidade da educação para terceiros, esses outros escolhem a forma ao qual desejam educar a criança, o que nem sempre converge com os ideais familiares.

Além das novas tradições familiares, outro aspecto que se modificou com o advento da Era Moderna foi a forma de nos relacionarmos. Atualmente, as relações sociais estão pautadas no possuir, isto é, as relações estão sendo construídas de acordo com as convergências materiais, onde o sujeito tende a se unir ou se relacionar com aqueles que possuem semelhanças materiais as suas. Esta característica tem possibilitado a consolidação da ideia de precisar ter algo para se sentir incluído, para se sentir parte de um grupo.

A cultura da denominada *Sociedade do Espetáculo* (2003) é viver em prol do outro, não de modo totalmente beneficente, é um viver que depende das aprovações alheias, do exibicionismo, da adesão excessiva de bens de consumo, das comparações de realidades, da urgência em querer ter para se sentir aceito ou acolhido por determinados grupos, “[...] é que vivemos em uma cultura em que o espetáculo dita as normas de cidadania, organiza as relações sociais, estabelece valores, formata as identificações” (Kehl, 2004). Esta forma atual de se relacionar tem possibilitado a intensificação de algumas doenças, como a depressão, que, infelizmente, tem-se tornado comum, não só entre os adultos, mas também entre os jovens – e, em alguns casos, crianças estão sendo diagnosticadas com depressão; tem contribuído com o aumento extremamente significativo do número de suicídios; tem fomentado a ideia de não lugar, de não se sentir pertencente a um ambiente, cooperando com o isolamento social. Estas características da cultura moderna são resultados de uma realidade competitiva, onde se entra em disputa com o outro em quase todas as instâncias sociais, são frutos de um pensamento meritocrático de enxergar a vida e aqueles que lhes são alheios.

Com o exibicionismo e o adquirir como formas de se relacionar, nossa sociedade aderiu outra característica própria de nossa cultura, a fusão entre a vida privada e a vida pública, que se confundem facilmente. A privacidade está fragilizada, o respeito ao íntimo está subjugado, pois, se temos algo ou se estamos

vivendo um momento com viés particular, nos sentimos impulsionados a compartilhar com terceiros, tornando, de certa forma, tais momentos, públicos. Assim, o que deveria acontecer na esfera pública, como se relacionar com terceiros, tem acontecido na esfera privada e a relação do eu consigo tem acontecido na esfera pública. Esta troca de espaços tem contribuído para que as pessoas se retraiam de forma cada vez mais intensa, pois, se não há espaço para que eu lide comigo e com os meus problemas pessoais no privado, eu terei de lidar com eles no público – ou talvez o sujeito não lide com eles, julgando melhor mascará-los para que outros o aceitem como querem que ele seja, como o idealizam. Ao nos isolarmos, descentralizamos a vida social e colocamos no centro da nossa vida a esfera pessoal, passando a desconsiderar o outro e suas inquietações. Tais atitudes contribuem para que compreendamos cada vez menos o outro e para que o julgemos com mais regularidade, sendo comum aceitar com uma frequência constantemente menor aqueles que são alheios as nossas opiniões e posicionamentos.

1.3 – A Infância no Contexto Pós-Moderno e a Desnaturalização da Infância

Para a criança que está em processo de desenvolvimento, estar inserida neste meio pode parecer um tanto confuso, pois o pequeno que não possui a experiência de separar o que é público do que é privado, dificilmente conseguirá separar após o seu crescimento, o que pode se tornar um atributo comum da pessoa e, muitas vezes, da família. A partir do momento em que não sabemos ou não conseguimos fazer distinção entre a vida privada e a vida pública, tendemos a tornar frágil a nossa relação com o outro e, em alguns casos, a nossa relação conosco, fomentando o individualismo e a falta de compreensão com/do outro.

A infância moderna tem origem dentro desta realidade global e mais do que nunca necessita que o mundo seja preparado para recebê-la para lidar com seus questionamentos, com suas curiosidades, com seus interesses diversos, com suas necessidades de aprendizagem, não podemos simplesmente prepará-la para serem inseridas neste mundo, nesta realidade como se as crianças fossem seres descartáveis, sem personalidade própria, pois, ao agirmos assim, estamos tornando-as meros objetos de um meio adultocêntrico. Estamos dizendo que elas podem ser crianças, mas com infância pré-determinada por nós, adultos,

as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta.

(Sarmiento, 2002)

A educação ideal dentro deste contexto, segundo Arendt, seria uma Educação Conservadora, não no sentido majoritário, que priva o aluno de ser aluno, de ser ativo, de compreender e se interessar pelo saber, mas uma educação que tenha por objetivo conservar e cuidar da vida da criança para que ela possa existir no mundo, isso é, para que ela possa agir neste meio, aprendendo as culturas e tradições, mas fazendo novas culturas e novas tradições.

Pensar em infância moderna é compreender que existem diversas maneiras de vivê-la e elas vão de encontro com a dualidade social que compõe nossa sociedade. É fundamental entendermos que a infância não se resume a apenas e somente uma fase da vida, mas que seus integrantes possuem diferentes características que os constituem e que os formam. Segundo Narodowski (1998) existem dois lócus infantis que compreendem tipos de infância neles e que podemos perceber facilmente na contemporaneidade. São eles: a infância hiper-realizada e a infância des-realizada

A infância de realidade concreta, também definida como des-realizada, engloba a infância onde, seja por questões financeiras ou culturais, as crianças não têm amplo acesso ao meio tecnológico, o que permite que suas realidades infantis ocorram em diversos ambientes; com uma socialização mais ampla; com a criação de jogos e brincadeiras, com a elaboração de regras próprias; com o encontrar nas ruas espaços para ser, crescer e criar; são realidades que por diversas vezes são submetidas ao trabalho desde muito cedo, inclusive, desde crianças; que precisam encontrar formas de se reinventarem para manter ativo o seu espírito infantil. Pela realidade que se deparam, essas crianças tendem a ter um distanciamento maior quanto ao consumismo precoce e precisam exercer seu senso de responsabilidade desde cedo e que, por esse e outros fatores, nem sempre possuem uma expectativa muito grande quanto ao seu futuro.

A infância de realidade virtual, também denominada como hiper-realizada, engloba a realidade de crianças que, desde cedo, são atingidas pelo consumismo. São crianças que têm acesso direto aos meios de comunicação, que muitas vezes por incentivo de seus responsáveis ou por substituição dos mesmos, dispõem de

fácil adesão a tais equipamentos, por este motivo, sua socialização pode se limitar ao uso de tais meios tecnológicos e aqueles que fazem uso dos mesmos meios. Pela realidade ao qual estão inseridas, as exigências em relação aos seus futuros são bem frequentes e estas crianças tendem a possuir um ritmo de vida muito mais acelerado, tendo de dar conta de todas estas obrigações e tendo como princípio básico a dedicação máxima para que, futuramente, possa manter ou ampliar o status da família.

A era pós-moderna fomenta tais aceleramentos e, por conta destes, as competições, logo, a pressão imposta sobre o futuro das crianças e dos adolescentes é muito abrangente, as exigências em prol de um esforço que deve ser sempre comparado com o esforço alheio é uma das principais características deste período, onde, tudo o que por nós foi alcançado se baseia em nossos esforços, deste modo, nos enxergamos como rivais, precisamos gastar tempo, energia, vitalidade e criatividade para sobressairmos mais que os outros.

Neste contexto, a infância também está submersa em tais realidades. É comum termos escolas infantis que possuem diversas oficinas e diversas atividades que têm por objetivos ampliar a percepção de mundo das crianças. Mas será que estas podem, de fato, exercer sua infância em tais ambientes, fazendo uso da curiosidade e do espírito investigativo que lhes são inerentes?

Há diversas formas de descredibilizar a infância, desrespeitar seus processos, seus tempos e deixar de ouvir o que as crianças têm a dizer – ou pior, ouvir e não compreender, julgando o saber adultocêntrico superior ao das crianças. São formas comuns de desnaturalizar a infância. Não dar voz a este grupo cultural implica em reduzir a infância a mero aspecto natural, a minimizá-la a um ser desprovido de maturidade ou capacidade de entender ou lidar com determinadas situações, quando, na verdade, a infância é um fenômeno histórico (Narodowski, 1998, p. 173), pois nela se vive e se faz cultura; pois nela encontramos características próprias que poderão repercutir por toda a sua vida. Considerar a infância como um efeito biográfico consiste em considerar que, assim como todos os fatores históricos, este é um processo temporário, mas que, esta temporalidade resultará em maneiras distintas de ser no mundo e de vê-lo.

Outra forma comum de desnaturalizar a infância é quando os responsáveis não sabem como lidar com seus filhos, não se dispõem a aprender com eles, a educá-los e acabam recorrendo a atitudes extremas. Quando superprotegem seus

filhos ou dão a eles uma liberdade desenfreada. O ideal seria estabelecer um equilíbrio entre estes dois eixos, para que a criança compreenda que é natural termos limites e sabermos lidar com eles, mas que não é natural sermos privados de exercermos nossa liberdade ou de termos nosso desenvolvimento limitado ou reduzido, segundo Aberastury,

“é preciso dar liberdade, e para isso existem dois caminhos: dar uma liberdade sem limites, que é o mesmo que abandonar um filho; ou dar uma liberdade com limites, que impõe cuidados, cautela, observação, contato afetivo permanente, diálogo, para ir seguindo passo a passo a evolução das necessidades e das modificações no filho” (1981).

Estes dois extremos nem sempre alcançam os resultados esperados e tendem a fazer com que as famílias não aprofundem internamente seus laços familiares. Normalmente, quando estes casos ocorrem, a família, automaticamente, impõe a responsabilidade de educar seus filhos a terceiros ou acaba deixando com que eles aprendam por conta própria. Ao terceirizar a educação de seus filhos, um dos campos que mais acaba sofrendo as consequências é o campo escolar, pois os pais compreendem que é responsabilidade da escola fazer o que eles não fazem: educar seus filhos.

A terceirização da infância consiste em transferir a educação das crianças, principalmente dos filhos, a terceiros. Normalmente, crianças que são educadas por outros *Outros*, apresentam problemas de comportamento. Tais problemas podem ser imediatos ou futuros. Lembremos que o conceito de Outro na psicanálise, em suma, expressa a alteridade simbólica, que é encarnada, de início, pela figura materna. “Não se trata de um outro qualquer, ele tem uma especificidade em relação aos tantos outros com os quais o sujeito terá relação” (ALBERTI, 2010).

Pela transferência da alteridade referencial da criança a pessoas alheias, os papéis da família e da escola entram, em alguns momentos, em conflito, fazendo, às vezes, com que uma queira tomar as responsabilidades da outra, com que haja disputa de transferência de deveres quanto à formação infantil ou com que os valores seguidos por uma entrem em divergência com os valores pregados e seguidos pela outra. Segundo Filho (2016), a função da família é educar, enquanto a função da escola é ensinar, neste sentido, cabe à família cooperar com a inserção da criança no mundo, na vida social, por meio da apresentação de comportamentos, de posturas, de linguagens, de modelos que este núcleo considera ideal para uma vida digna. Assim, caberia à escola contribuir, por meio do ensino, com a reflexão, a socialização, a tomada de decisões, a criatividade e o desenvolvimento da criança.

A família e a escola não deveriam entrar em conflito, mas deveriam estabelecer relações onde estes dois lócus educadores pudessem corroborar com o efetivo crescimento da criança em todos os aspectos: pessoal, social, emocional e cognitivo.

O deslocamento da função familiar para a escola - normalmente comum na infância hiper-realizada – é uma das heranças da contemporaneidade que implica em mudanças quanto ao vínculo inicial da criança, que passa a ter como referenciais primários a creche, a professora, a babá, as auxiliares, entre outras figuras que deveriam ser somadas ao eixo referencial e não tomar o lugar deste eixo. Para Filho (2016), as crianças terceirizadas são crianças sem limites, pois possuem relações divergentes quanto as suas referências pessoais e sociais. Como vimos acima, não impor determinados limites consiste em uma forma de abandono, em uma maneira de desprezar a infância, o que, somadas às exigências impostas à criança, corroboram para que a infância hiper-realizada moderna receba diagnósticos que determinam que crianças possuam tipos de doenças precoces ou queiram tentar encontrar nelas anomalias que não condizem com suas realidades ou características.

Precisamos, enquanto sociedade, encontrar maneiras de lidar com todas as mudanças frequentes que se situam em nosso tempo, todavia, ao buscarmos estratégias, não podemos permitir que nossas crianças sofram com nossos excessos, nem que elas percam sua infância para dar conta de uma realidade competitiva, individualista, meritocrática ou elitista. Precisamos permitir que as crianças sejam, de fato, crianças, mostrando a elas que, apesar das loucuras que ocorrem no mundo, nos estamos dispostos a organizar ele para que este seja digno o bastante de recebê-las.

Tendo como base os conceitos de infâncias hiper-realizadas e des-realizadas apresentadas por Narodowski (1998), a partir deste momento não nos referiremos mais às infâncias como grupo social homogêneo, isto é, que considera um padrão de crianças, um tipo de cultura infantil; que considera que existe uma realidade infantil que abrange todas as crianças. Sendo assim, nos referiremos às infâncias, isto é, as diversas culturas construídas por distintos grupos sociais, onde as divergências são consideradas, proporcionando possibilidades de trocas e novas experiências.

2. A INFÂNCIA NO MUNDO ATUAL

“[...] Nada é mais nocivo para a educação do que um professor autoritário que não se questiona, não se revê, impõe condutas e, acredita numa educação dogmática, tradicional e imutável” (Almeida; Neto, 2019, p. 11).

Ser criança não significa, necessariamente, ter infância. Como vimos no capítulo anterior, por possuímos distintas realidades, possuímos diferentes formas de ser criança no mundo moderno e, sendo assim, temos diferentes formas de perpassar - ou não - pelas infâncias.

A infância não é pré-requisito voltado às crianças, existem crianças que, desde cedo, são submetidas a realidades duras e extremas que as obrigam abrir mão deste fenômeno histórico para exercerem funções que vão além de suas idades, que as forcem a lidar, de modo discrepante ao considerado comum, com responsabilidades precoces, que deveriam desenvolver com o passar do tempo. Para compreendermos, em suma, as infâncias modernas, precisamos entender que as crianças “têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada” (BAZÍLIO; KRAMER, 2002).

A ideia de modernização está vinculada ao novo modelo de homem esperado, a um modelo moderno de sujeito desejado pela sociedade, pelo mundo. Neste contexto, as infâncias hiper-realizadas também geram expectativas quanto ao futuro, quanto à modernização e a manutenção da sociedade e para a sociedade. Porém, com um diferencial: uma parte significativa dos adultos passou pelas transformações que contribuíram – e estão contribuindo – com a modernização do nosso mundo. Deste modo, eles tiveram – e estão tendo – de se adaptar quanto às demandas, as formas de se pensar e fazer cultura e as ferramentas utilizadas e desenvolvidas no mundo moderno. As crianças, por sua vez, já estão crescendo inseridas neste mundo modernizado, que possui demandas geracionais, que exige determinadas posturas no presente para que seja estabelecido um possível futuro.

As infâncias hiper-realizadas e des-realizadas estão imersas nas diversas características do mundo contemporâneo, recebendo influências dele e influenciando as culturas pré-estabelecidas deste mundo. Por possuir fácil acesso aos meios tecnológicos e materiais do mundo contemporâneo, as infâncias hiper-realizadas possuem atributos próprios, dentre tais características, podemos citar

algumas que costumam se fazer presentes no cotidiano infantil e que dialogam diretamente com o desenvolvimento de seus participantes – no caso, crianças pertencentes a classe média alta e a elite - , como a forte presença da tecnologia, a educação dividida entre os ideais familiares e os ideais escolares – que nem sempre possuem um diálogo aberto e amplo entre si - e as exigências quanto ao por vir.

Estas características, por mais distintas que pareçam ser entre si, possuem similaridades que contribuem com a aproximação de determinados grupos que, por meio de regras que se baseiam em semelhanças e diferenças quanto a quem consome e o que consome, cooperam com as divisões das classes sociais:

Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar (Souza; Salgado, pág. 213, 2008).

2.1. A infância e Seus Diálogos com a Tecnologia

O advento tecnológico no mundo contemporâneo é de suma importância para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e pessoal. As tecnologias nos permitem alcançar outros patamares no que tange pesquisas, a descoberta de curas de determinadas doenças, o estudo do ser humano, a relação e interação social e a adesão de informações. Para atendermos a todas estas demandas, é necessário que estejamos dispostos a aprender como usá-las a nosso favor, sem nos tornarmos reféns de toda a sua expansão.

Enquanto adultos, podemos escolher se iremos nos adaptar ou não a tais demandas tecnológicas, todavia, as crianças do mundo pós-moderno estão crescendo e nascendo imersas a todos estes avanços, cabendo a nós, educá-las quanto ao uso eficiente de tais tecnologias, para que, assim como estamos tentando encontrar, mesmo que gradativamente, caminhos que não nos tornem vítimas dos impactos tecnológicos, as crianças não sejam reféns de todas as exigências tecnocientíficas que perpassam nossa sociedade.

É muito comum encontrar, nas infâncias hiper-realizadas, fácil acesso a quase todos os tipos de tecnologias e, por conta das configurações familiares e pessoais, muitos responsáveis têm as utilizado como forma de compensar suas ausências na criação ou educação de seus filhos. Tal substituição tende a tornar o relacionamento social e familiar cada vez mais distante ou escasso, fazendo com

que o sujeito dependa dos meios tecnológicos para se relacionar, podendo encontrar neles uma espécie de segurança ou refúgio.

Atualmente, o acesso a informações está cada vez mais amplo, fácil e dinâmico, deste modo, qualquer indivíduo que tiver a seu dispor um aparelho celular e uma internet consegue ter acesso a quase todos os tipos de informações que desejar. Esta facilidade nos permite estar a par das atualizações que ocorrem mundialmente, em contrapartida, não temos, ainda, o costume de estabelecer ou tentar filtrar quais informações são de fato verdadeiras e as fontes que podem acessar tais informações. Apesar de termos o direito – e dever - de selecionar quais conteúdos teremos acesso, ainda nos falta reeducação para averiguar a validade destes conteúdos, para que nossos conhecimentos, por mais prévios que possam parecer, não sejam pautados em informações falsas, enganosas ou até mesmo limitadas, pois, ao confiarmos em somente uma fonte de informações, não expandimos conhecimentos, simplesmente nos conformamos com a notícia dada e decidimos como iremos ou queremos agir quanto a ela.

Do mesmo modo que nós, adultos em adaptação a este mundo veloz, temos livre acesso à adesão de novos conhecimentos, as crianças também estão tendo livre acesso a todos os tipos de informações, o que as torna vulneráveis quanto às demandas tecnológicas e informativas. Elas ainda não sabem mediar o que podem ou não assistir, abrir ou acessar, o que lhes cabe conhecer agora ou não,

“Os meios de comunicação, músicas, filmes, livros e televisão, mostram conteúdos aos quais muitas crianças ainda não estão preparadas para ter acesso e podem acabar pressionando o desenvolvimento infantil” (MARTINS; CARVALHO; 2010).

O acesso desenfreado às tecnologias demanda adaptação constante de seu uso. As crianças que fazem parte dessas infâncias denominada hiper-realizadas tendem a se deparar cotidianamente com tais atualizações, o que, de certa forma, contribui com o aceleração de seu desenvolvimento nas esferas sociais, educacionais e cognitivas, colaborando para que as exigências com relação à desenvoltura das crianças nestas áreas sejam cada vez mais precoces, chegando ao ponto de julgarmos, enquanto sociedade, comum que as crianças estejam expostas a tais realidades e a tais antecipações.

Um dos fatores que mais contribui com a excessiva adesão das tecnologias e de informações é a mídia que, por meio de programas e propagandas, induz seus públicos a se tornarem semelhantes às imagens propagadas, servindo, desta forma,

como um meio reprodutor de culturas sociais e pessoais, obviamente, visando um tipo de sociedade específico. Os conteúdos midiáticos não possuem apenas como público alvo os adultos, mas, por compreender que existem crianças que ficam expostas à televisão com frequência, seus investimentos comerciais estão sendo também para o público infantil, enxergando nos pequenos grande oportunidade para convencer seus pais a adquirirem aquilo que nem sempre precisam pelo simples fato de querer ter, porque são induzidos a adquirir, porque acabam sendo influenciados a seguirem determinados comportamentos impostos, segundo Silva e Santos,

a mídia, com todas as suas ferramentas, hoje detêm o poder de fazer crer e ver, gerando mudanças de atitudes e comportamentos, substituindo valores, modificando e influenciando contextos sociais, grupos, constituindo os arquétipos do imaginário, criando novos sentidos simbólicos como árbitros de valores e verdades (2009, p.2).

Neste sentido, a mídia possui função similar a outrora praticada pela escola (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 14), ela reproduz e contribui com a produção de princípios e conhecimentos específicos, possuindo como principal objetivo manter valores culturais que evidenciam discrepância racial, cultural e social. A grande problemática é usar a criança como objeto mantenedor de tais meios, buscando se aproveitar de sua inocência e, em alguns casos, ausência de maturidade para atingir seus objetivos. Quanto a este aproveitamento Ramonet diz que

“Passado o tempo da conquista, soa a hora do controle dos espíritos. E é tanto mais fácil dominar, quando o domínio permanece inconsciente. [...] A grande aposta consiste em domesticar as almas, torná-las dóceis e depois subjugar-las” (RAMONET, 2002, p.21).

Apesar de sua grande influência, a mídia também possui aspectos relevantes que podem contribuir com a formação do sujeito. Em contraste aos extremos reprodutores, existem profissionais que atuam neste meio que compreendem que todos os ambientes são propensos para que a educação se efetive, por isso trabalham para que os conteúdos infantis não sirvam apenas como distração ou fuga da realidade, mas tentam criar, de certo modo, semelhança ou proximidade entre os ambientes fictícios às suas realidades, buscando ensinar às crianças por meio de desenhos e jogos educativos em ambientes não escolares, que existem posturas que devemos seguir enquanto seres que compõem uma sociedade; que existem valores que podem e devem ser modificados; que existem regras que devem ser seguidas e outras que precisam ser quebradas; e que, as crianças não devem se minorizar nem se permitir ser minorizadas por serem

crianças, incentivando este público a sonhar, a se permitir e a respeitar o seu próprio tempo, além de incluírem críticas sutis, em linguagem infantil – não infantilizada -, para que as crianças não se distanciem efetivamente dos acontecimentos pertencentes ao “mundo dos adultos”.

Enquanto educadores e responsáveis, nossa função é de tentar encontrar equilíbrio quanto ao uso dos meios tecnológicos, sem fazer com que eles sirvam como educadores virtuais substitutos e sem privar as crianças de ter acesso a estes objetos; devemos mediar esta relação, de modo que ela se construa saudavelmente, permitindo que a criança socialize com outras pessoas, com que ela seja respeitada quanto aos conteúdos transmitidos, com que ela se sinta à vontade para desenvolver pensamento crítico quanto ao que assiste, mas tudo em seu tempo.

A tecnologia não é a grande vilã da era moderna, mas o modo manipulador ao qual ela, às vezes, se dispõe a ser propagada, isto é, permitindo-se servir como meio meramente reprodutor, utilizando artimanhas de efeito encantador e atrativo – principalmente com o público infantil, sobretudo quanto ao descontrole dos pais quanto ao acesso de seus filhos - fazem com que seu uso deva ser questionado. O ideal seria que, para a preparação de programações e conteúdos midiáticos infantis, além do aval dos profissionais das áreas específicas e necessárias para se produzir esses conteúdos, tivesse a participação do pedagogo para que este pudesse analisar os conteúdos destinados a este público a fim de preservar a criança.

Buscar preservar a criança, neste sentido, significa compreender que, apesar das mudanças velozes que ocorrem em nossa sociedade, existem formas de se ter visão crítica de toda essa demanda tecnológica e de toda a expansão midiática, sem nos posicionarmos de forma passiva quanto a seus avanços. Não precisamos ser apenas os consumidores de seus produtos. Podemos e devemos fazer uso de seus benefícios, mas devemos também mediar o que de fato é relevante dentro de seus usos e possibilidades; devemos nos reeducar quanto a seu uso excessivo; e, acima de tudo, proteger nossas crianças quanto aos seus perigos e as exposições precoces, para que terceiros não se aproveitem de suas vulnerabilidades e para que não nos tornemos escravos deste meio.

Enquanto sociedade, temos de estudar formas de aumentar a relevância tecnológica para os grupos sociais – para todos eles, sem discriminar ou privar alguns grupos em detrimento de outros -, validando seus benefícios para desenvolvimento próprio e para o desenvolvimento da sociedade; estabelecendo,

sempre que possível, relação saudável com estas tecnologias, encontrando formas de nos (re)adaptarmos ativamente às manutenções correntes (e concorrentes) deste mundo.

2.2. A Infância e as Relações entre Família e Escola

As escolas e as famílias possuem grande participação no que tange a socialização das crianças, ocorrendo sua primeira relação social dentro do âmbito familiar e sendo seu ambiente secundário de socialização, a escola. Estes dois ambientes formativos e educativos possuem funções ímpares no desenvolvimento e socialização da criança e deveriam estabelecer parcerias que contribuíssem com estes processos, todavia, muitas vezes os valores e comportamentos estabelecidos por um desses dois âmbitos se diverge do outro e o que deveria ser um processo mútuo acaba se tornando campo de disputa educativa.

Para que compreendamos alguns pontos que corroboram com tais divergências, precisamos entender que, dadas as mudanças sociais e as configurações em nossa sociedade, não é adequado generalizar a família, pois existem diversas maneiras de se configurar a mesma. O conceito de família europeia predominou durante muitos anos, bastava-se usar a palavra “família” que já imaginávamos um grupo composto por um homem, uma mulher e, normalmente, duas crianças felizes que constituíam um lar. Este ideal familiar foi intensificado pelos comerciais e propagandas, que, ao usarem situações familiares para expandir seus produtos por meio da publicidade, reproduziam este tipo familiar. Atualmente, com todas as alterações sociais, econômicas, culturais e históricas, o ideal é falarmos de famílias, buscando exprimir as pluralidades que as cercam.

A primeira divergência que iremos pontuar é, justamente, quanto à generalização familiar. Ao deduzir que todas as famílias são compostas pelas mesmas configurações e valores, a escola acaba idealizando um tipo de aluno e marginalizando todos aqueles que não pertencem a este grupo familiar que, para ela, é considerado ideal. Esta marginalização pode ocorrer de forma direta, partindo dos representantes escolares em relação à família - evidenciando desgosto ou desaprovação quanto a seus costumes; ou de forma indireta, partindo de profissionais específicos em relação ao aluno – podendo atingir também as famílias.

A segunda divergência pode ocorrer pelos discrepantes valores seguidos por estas duas instituições. As famílias tendem a transmitir, de modo natural, alguns *habitus* às crianças - isto é, modos de agir, de pensar, de se comportar, podendo ser mutáveis com o tempo, de acordo com as demais experiências adquiridas pelo sujeito – que pelas vivências de seus componentes e os valores que outrora lhes foram transmitidos, julgam necessários para o desenvolvimento de seus filhos:

“A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem [...], não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade” (GOMES, 1994, pág. 58).

Estes *habitus* podem ser discrepantes das culturas seguidas pela escola, que também possui modos comportamentais, pensamentos e atitudes próprias que lhe caracterizam. Quanto a estas discrepâncias, Bouchard (1988) apresenta três modelos educativos comuns que estruturam alguns grupos familiares, são estes o modelo *racional*, o modelo *humanístico* e o modelo *simbiosinérgico*.

As famílias que baseiam suas culturas em modelos educativos racionais possuem como valores a disciplina, a ordem, as regras, a obediência e, em alguns casos, a punição, como preceitos de extrema relevância para o futuro de seus filhos, buscando manter o status familiar. Segundo Szymanski (1997), estas famílias tendem a orientá-los “mais para um conformismo social do que para a autonomia”. As famílias que buscam ter como base para a sua formação familiar modelos humanísticos, tendem a priorizar a autonomia da criança em relação a tomadas de decisões, respeitando suas emoções e sentimentos e lhe possibilitando a liberdade total de escolhas quanto ao seu futuro. Desta forma, a cultura familiar se baseia no que Bouchard definiu como “autogestão do poder pela criança” (1988), onde a criança tem maiores possibilidades de escolhas e decisões. As famílias que possuem como cultura o modelo simbiosinérgico dão preferência à liberdade com limites, defendida por Aberastury (1981), onde existe uma parceria entre pais e filhos, que os possibilita permitir com que as crianças sejam livres para fazer suas escolhas, ao mesmo tempo em que os pais se dispõem a participar dessas atividades sempre quando solicitados. Estes modelos não são únicos e nem fechados, eles podem possuir semelhanças com outros modelos familiares, todavia, em suma, são os modelos mais comuns entre as famílias.

Estas características, de certa forma, induzem as famílias a buscarem escolas que se assemelhem às suas culturas, o que nem sempre é possível, como no caso da maioria das crianças que pertencem à infâncias des-realizadas, onde suas famílias nem sempre possuem condições financeiras de matricular seus filhos nas escolas que desejam. As crianças que fazem parte das infâncias hiper-realizadas, encontram, por meio de suas famílias, maior autonomia quanto à escolha de escola e, mesmo que não se identifique com os valores por ela pregados, possuem maior possibilidade de alocar seus filhos em ambientes educativos de sua preferência (Simonetti, 2013, p. 19).

Os conflitos gerados entre estes dois lócus educativos, muitas vezes se propaga, não somente pela divergência de valores, mas também pela terceirização da educação da criança, que acaba por confundir os papéis que devem ser desempenhados pelas famílias e pela escola. Estes papéis pré-estabelecidos não são definitivos, eles podem sofrer alterações, todavia o que eles não podem fazer é anular um ao outro, isto é, quando a parceria entre estes dois grupos for inexistente, eles não podem tomar posturas que prejudiquem a educação e a socialização da criança. É necessário entender que toda educação que não fere os princípios da criança e seu desenvolvimento é bem quista e que, apesar dos incentivos de socialização manifestados pelas famílias e pela escola, a criança não é um ser passivo. Logo, com o tempo, ela poderá e deverá – pois isto também deve ser incentivado – se opor ou aderir aos valores perpassados por cada campo educativo, permitindo-se ser mudada por eles e mudá-los.

2.3. O que se Espera das Crianças na Era Contemporânea?

A era contemporânea exige rápidas adaptações em todas as áreas sociais e por parte de todos os seus componentes, sendo assim, estamos mudando junto com suas configurações – mesmo que gradativamente -, realocando alguns aspectos culturais, como o que representa famílias; superando alguns tabus outrora impostos, como a relativa expansão dos negros em lugares que, apesar de serem seus por direito, até então possuíam um número mínimo de representantes, como as universidades; e estamos lutando para enfrentar pré-conceitos e estigmas culturais, como o racismo e as desigualdades sociais. Estes avanços nos permitem alterar a forma de se fazer, pensar, exercer e aderir culturas, pois, agora cultura não faz

alusão somente a um grupo específico ou privilegiado, mas, atualmente, se compreende que nós somos cultura, que as nossas diferentes leituras de mundo contribuem para que elas estejam em constante mudança e, por essa moderna percepção de cultura, finalmente podemos compreender que a infância também constitui grupos com características próprias que produzem culturas.

As culturas infantis modernas recebem grande atuação das crianças, sendo elas as próprias autoras de seu desenvolvimento inicial – diferente do que acontecia antigamente, quando não se tinha “consciência da particularidade infantil” conforme apresenta Aries no livro *História Social da Criança e da Família* (1981), onde as crianças eram vistas como miniadultos e objetos no processo de desenvolvimento, onde não existiam olhares específicos para este grupo social, olhares que as pudessem diferenciar dos demais grupos sociais.

A atuação da criança em sua própria cultura é de extrema importância para que esta construa sua identidade, não somente pelo olhar e supervisão dos pais e da escola, ou seja, como objetos, mas através de suas próprias experiências, de seu próprio contato com o mundo, como sujeitos. Assim como nas demais culturas, as culturas infantis possuem linguagens próprias, muita criatividade, formas próprias de lidar com algumas adversidades, as fantasias e a invenção de histórias como fuga da realidade, a inovação e as brincadeiras como forma de se reinventar e reinventar o mundo, além de uma leitura de mundo especializada, fugindo, muitas vezes, dos padrões adultocêntricos, “as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural” (Delgado; Muller, 2005).

Apesar dos avanços obtidos quanto ao que tange a sociologia da infância, o mundo pós-contemporâneo têm traçado novas formas de se pensar infâncias. Estas novas formas tentam respeitar seus processos de desenvolvimento. Todavia, mesmo que de forma sutil, através de determinados jogos, histórias, brincadeiras ou brinquedos, buscam aproximar a criança cada vez mais cedo e mais rápido das realidades do mundo adulto. Podemos perceber facilmente este aspecto com a inserção precoce das crianças no ambiente escolar que, principalmente para crianças cujas infâncias se aproximam das culturas hiper-realizadas, exigem determinadas posturas e a participação frequente em atividades extracurriculares que possuem por objetivo a ampliação dos conhecimentos por parte das crianças, visando à futura inserção no mercado de trabalho.

Com esta atual forma de se pensar as infâncias, as crianças nem sempre possuem tempo de brincar do que elas desejam com seus pares ou nem sempre possuem a escolha de não querer fazer ou participar de determinadas atividades, sendo raramente questionadas quanto seus interesses para participar de tais atividades, e, normalmente, quando isso acontece, os adultos tendem a compreender que ela não está bem ou está fazendo birra, quando, o ideal, seria que a criança escolhesse do que deseja ou não fazer parte; o ideal seria que a criança fosse ouvida, respeitada e não marginalizada por ser criança.

Tratar a criança como ser passivo implica em retomar os ideais construídos em prol das infâncias que marcam os períodos passados, além de contribuir com os estigmas socialmente construídos que fazem alusão às infâncias, como, por exemplo, pensar a criança como ser fragilizado, menorizado; como ser que necessita estar constantemente bem e feliz; como ser que não possui maturidade para tomar decisões; como ser que não pode se estressar ou se irritar; como ser alheio às realidades cotidianas dos adultos. Estigmatizar as infâncias novamente contribui para a cultura reducionista deste fenômeno histórico, cultural e social, onde se há a padronização da infância, onde há a minimização da atuação das crianças por parte dos adultos e onde há limitações quanto às potências cognitivas e culturais que são inerentes a elas.

Os excessos advindos com a era pós-moderna estão possuindo reflexos nas comunidades infantis. Tem-se tornado cada vez mais comuns patologias, que, eram mais frequentes em jovens ou adultos - como déficits, transtornos, hiperatividades, estresses ou depressão - nas crianças, que estão sendo expostas, novamente, ao mundo adulto, mas agora, com expectativas mantenedoras quanto ao futuro. É como se estivéssemos retomando a ideia de crianças como reflexos de adultos, mas, diferente de fazê-las somente se vestir ou agir como adultos, estamos inserindo-as em contextos produzidos por adultos, com interações pré-estabelecidas pelos adultos, com dinâmicas que as fazem agir ou pensar como adultos, visando o amanhã, os futuros adultos que eles se tornarão.

As infâncias contemporâneas possuem prazos específicos, baseados – talvez equivocadamente - em estudos sobre o desenvolvimento infantil, onde as crianças possuem idades pré-definidas para que elas se desenvolvam. Quando as crianças não atingem o desenvolvimento que corresponde à sua idade, as famílias – muitas vezes com o apoio da escola -, procuram ajuda psicológica ou médica para

tentar compreender qual a anomalia que seu filho possui, quando na verdade, o desenvolvimento dele está seguindo seu próprio ritmo. As crianças possuem prazos para serem crianças, quando atingem os oito ou nove anos e alguns comportamentos de quando ainda eram pequeninas se repetem, elas aprendem que não devem “agir mais como crianças”, pois segundo a sociedade, elas não são mais crianças. Estamos ensinando aos pequenos que eles precisam esconder seus sentimentos, que eles precisam “engolir o choro”, precisam ser fortes, pois fragilidade corresponde à fraqueza e que família, em plena sociedade do espetáculo, deseja ter um filho fraco? Estamos ensinando as crianças que ser forte implica em ser competitivo, perder está fora de cogitação, não é uma possibilidade, assim, o não compreender as perdas somado a não aprender a mediar seus sentimentos tem corroborado com um tipo de infância onde crianças não estão sabendo ouvir “não”. Colaboram para que, ao deixar de ganhar em uma brincadeira, as crianças queiram se isolar ou fiquem extremamente bravas por terem perdido a ponto de agredir outras pessoas ou de derrubar objetos para exprimir suas frustrações.

Gradativamente, estamos retornando a uma educação pronta, onde os valores já estão pré-definidos, independente do perfil de seu público; onde as respostas já estão elaboradas; onde tudo aquilo que foge do que foi ensinado não é considerado relevante, não é considerado certo; estamos estigmatizando, novamente, o aluno como objeto, estamos, direta e indiretamente, determinando que, enquanto criança, ele não sabe o que fazer ou como agir, pois “afinal, ela é só uma criança”. A criança está sendo vista de novo como uma “caixa de depósitos” (Freire, 1987), como um ser passível que precisa atender as demandas sociais, pois é isso que lhe cabe; estamos dizendo às crianças que elas possuem um lugar social próprio, mas não como atores, e sim como coadjuvantes de seus próprios processos, tendo, como responsabilidades aderir e aceitar os costumes e os hábitos passados pelos adultos, para que, desta forma, elas venham a possuir, futuramente um lugar de prestígio na sociedade.

Estabelecer um lugar fixo, estável, insípido e estático para as infâncias é o mesmo que dizê-las que suas subjetividades não devem ser levadas em consideração; que suas opiniões, seus pensamentos, seus pontos de vista não são válidos para o mundo em que vivemos. Com isso, estamos corroborando para que suas atuações, dentro e fora da sala de aula, se minimizem. Algumas aulas na universidade são exemplos próprios de que nem todos se sentem a vontade para

falar, nem todos desejam se exprimir por conta de um passado estudantil, porque foram forçadas a corresponder ao silêncio e à aceitação. Estamos encontrando formas de calar nossas crianças, estamos forçando-as a acatarem o silêncio como estilo de vida em prol do *status quo* da sociedade. Silenciá-las corresponde a atender aos objetivos de uma concepção conservadora (Loureiro; Layrargues; Castro, 2000) que valoriza o conhecimento imediato, que valoriza a conscientização prévia, que é comportamentalista, que possui viés unicamente informativo. Esta visão da educação não possibilita o pensamento reflexivo, não é convidativa, não é crítica, ela simplesmente tem por objetivo conservar aquilo que já está imposto.

Ao estabelecermos este lugar conservador para as crianças, estamos desmerecendo e desvalorizando uma das principais características das infâncias – que deveria ser estimulada e incentivada –, a curiosidade. Ao colaborarmos com a inibição de suas inquietações, estamos dizendo a elas que não importa o que elas pensam ou acham para além daquilo que foi ensinado. Esta forma de se fazer educação, se desencontra da proposta freireana, de uma pedagogia que valoriza os questionamentos, de uma pedagogia que nos induz a rever algumas práticas, alguns conceitos; de uma pedagogia que impulsiona o olhar investigativo, a Pedagogia da Pergunta (Freire, 1985).

A Pedagogia da Pergunta consiste em permitir o diálogo, em possibilitar a discussão, o ouvir, o aprender consigo e com o outro; consiste em permitir a crítica, em se permitir enxergar uma mesma situação com outros olhares, possibilita a troca. Esta vertente pedagógica se opõe à visão meramente reprodutivista, que não permite a interação de seus participantes, que não permite as trocas por meio de seus agentes. É um tipo de se pensar e fazer educação que enxerga no aluno o potencial que ele já possui, mas que muitas vezes não foi estimulado a desenvolver.

Pensar em uma educação crítica e libertadora, como a Pedagogia da Pergunta, é pensar outros modelos de organizações sociais; modelos que fogem dos esperados pelas elites; modelos que não se satisfazem com os benefícios aderidos pela minoria da sociedade; é pensar que somos diversos, e que é essa diversidade que nos caracteriza; é pensar em modelos evolutivos, que visam o benefício e a conscientização geral – não uma conscientização mascarada, que possui como objetivo o momento, o aqui, o agora, pois “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (Freire, 1987, p. 7).

Se permitir, enquanto educadores ou responsáveis de crianças, atingir este nível de educação é permitir que a criança se desenvolva no seu tempo, é permitir que ela não seja marginalizada por características que são inerentes a ela; é considerar que a criança é um ser tão sábio e tão capaz como todos os outros seres e que ela deve ser constantemente estimulada a pensar, a refletir, a fazer escolhas, a tomar decisões, a encontrar caminhos de fuga e superação de uma realidade que tem por objetivo a docilização dos corpos (Foucault, 1987) e o aprisionamento dos pensamentos; de uma realidade que tem encontrado diversos meios de tomar os nossos tempos numa tentativa de inibir as nossas vozes e posicionamentos. Uma das possibilidades de estímulo é a Pedagogia de Projetos, que busca partir dos interesses do aluno, de seus questionamentos como forma de incitar a investigação, de tornar as atividades significativas (Hernández, 1998), buscando não reduzi-las a si mesmas.

A educação crítica nos faz repensar sobre nossas próprias posturas, sobre o que esperamos de nós mesmos, sobre o que esperamos do outro e sobre como podemos mediar estes almejos. Este tipo de educação utiliza conteúdos que estão próximos das nossas realidades, tendo por finalidade, nos aproximar dos conteúdos que estamos estudando. Todavia, para que este modo de se fazer, pensar e viver educação se concretize de fato, e não se transforme em uma educação crítica conservadora – isto é, que questiona, que estimula a reflexão, o pensamento crítico, mas que nos induz a seguir apenas e somente uma linha representativa, uma filosofia de vida, considerando esta forma de pensar superior às demais -, é de extrema relevância que o educador esteja aberto e que entenda que, apesar dos lugares que socialmente nos foram impostos, todos nós temos o direito de falar, de nos expressar, de demonstrar dúvidas e curiosidades, de exprimir interesse ou desinteresse, de instigar e investigar; e que este direito não pertence a um grupo específico da sociedade, não exige que atinjamos uma determinada idade ou um determinado grau de conhecimento, mas contempla desde as crianças até aos adultos e, o melhor caminho, o caminho possível para que estas trocas sejam validadas, é a empatia.

2.4. O que é a Empatia no Mundo Contemporâneo?

A palavra empatia advém da palavra grega “empathia” que indicava quando um sujeito era muito afetado por algo ou alguém. Apesar de estar em voga atualmente, o termo empatia sofreu algumas alterações e adaptações com o passar do tempo, possuindo significados semelhantes, mas com finalidades diferentes de acordo com as áreas que se pretende estudar, sendo a sua forma mais propagada o ato de se colocar no lugar do outro, de buscar compreender a situação de quem a sofre com mais simpatia e com menos críticas. Segundo Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005),

o ato de empatizar [...], envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto o componente da comunicação.

Para alguns pesquisadores, a empatia possui um forte viés emocional, caracterizando o colocar-se no lugar de outra pessoa de forma solidária, por meio de sentimentos, como a compaixão, a tristeza e a alegria, que permitirão ao sujeito sentir com e por outras pessoas. Esta forma de sentir com e pelo outro caracteriza um tipo de identificação: o indivíduo se identifica, de certa forma, com o que o outro está sentindo, com o que ele está passando e, assim, se permite compartilhar dos mesmos sentimentos, sem deixar de abrir mão de suas subjetividades. É um equilíbrio de identificação, onde o indivíduo possui suas posições e posturas, mas, em dado momento, escolhe não fazer uso delas para julgar o outro, buscando compreender seu estado a partir da ótica do sujeito e não de sua própria ótica.

Para a Psicologia da Personalidade, autores como Rogers (1985/2001), enxergam a empatia como um modo de sentir como o outro, mas sem esquecer que este sentimento é do outro. Sendo assim, a empatia também possui forma cognitiva, pois ela permite a compaixão, o se imaginar no lugar do outro em momentos específicos que, normalmente, foram construídos socialmente e se tornaram quase culturais - como sentir tristeza com a perda de um ente querido de uma pessoa próxima ou celebrar mais um ano de vida de um parente -, contribuindo com o desenvolvimento das nossas relações sociais.

A perspectiva evolucionista também compreende que ao sermos empáticos, estamos utilizando componentes cognitivos, afetivos como também componentes comportamentais. De acordo com esta perspectiva, ter empatia é uma característica

inerente ao ser humano – sendo possível encontrar este atributo em alguns animais -, que auxilia no modo em que nos relacionamos em sociedade e no modo em que nos desenvolvemos enquanto sujeitos sociais, nos identificando e compreendendo o outro, assim, “a empatia se caracteriza como a capacidade de compreender sentimentos e identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento” (Rios, 2013, pág. 26). Apesar de ser uma característica própria, ela precisa ser estimulada para que se desenvolva de forma saudável e para que seu desenvolvimento não seja estático, não se perca em si mesmo.

Para que esta habilidade social seja estimulada, é necessário que se tenha um emissor, ou seja, alguém ou algo que possa lhe instruir a fomentar esta característica. No caso das crianças, existem os responsáveis e educadores que assumem este papel, devendo estes, estimular as crianças a pensar em si e nos outros, a compreender quem as cerca, pois a propagação da empatia, por parte dos sujeitos depende da forma em que ela é abordada pelos transmissores, segundo Bussab (1990),

desde o nascimento a criança apresenta uma disponibilidade para as interações sociais, reconhecimento individual, formação progressiva de vínculos afetivos, comportamento lúdico e exploratório, bem como uma tendência básica para compartilhamento e empatia (pág. 173).

Transmitir não significa impor ou obrigar, mas aguçar, buscando fazer com que a criança compreenda que existem diferenças no mundo, que existem outros sujeitos que também possuem suas identidades, que existem formas de lidar com a mesma situação, e que, apesar destas discrepâncias todos nós devemos ser respeitados pelas nossas semelhanças e diferenças e que todos nós temos o dever de respeitar.

A transmissão da empatia pode se efetivar por meios comportamentais – isto é, induzindo à criança a importância do cuidado, da compreensão e da compaixão pelo outro – ou por meios observatórios – onde ela aprende observando os comportamentos de terceiros. Essas maneiras quase naturais de se ter contato com a empatia não necessariamente se isolam ou se anulam, pelo contrário, elas podem se complementar ou podem se desenvolver mais de um jeito que de outro, não importando, de fato, o como estimular a empatia, devendo os responsáveis e educadores se preocuparem, simplesmente em induzi-la de forma saudável.

Em muitas campanhas publicitárias, em algumas legendas de fotos e em algumas frases, encontramos a exaltação à empatia, à gentileza, ao respeito ao outro, todavia, atualmente, vivemos em uma dualidade gigantesca, onde, cada vez mais, a violência – em todas as suas formas - tem feito parte de nosso cotidiano, ao mesmo tempo em que a solidariedade e o respeito às diferenças e ao outro parece ter crescido.

Ao estudar a agressividade e a violência na infância, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) analisam que estes dois fatores estão ligados aos déficits da empatia, ou seja, se o sujeito não é estimulado a ser empático, a perceber o outro, seus sentimentos e suas diferenças, ele tende a se isolar e a ser mais agressivo, pois não aprendeu a lidar nem com os seus sentimentos nem com os sentimentos alheios. Este fato é recorrente quando analisamos a agressividade e a violência infantil. Segundo as autoras, quando a criança cresce em um contexto violento, de difícil compreensão a quem ele é, onde os estímulos são a agressividade, seja ela física, psíquica ou moral, ela tende a reproduzir os valores transmitidos, não conseguindo perceber a maneira que suas atitudes afetam os seus pares nem se sensibilizar com os sentimentos dos mesmos.

Seguindo a vertente encontrada pelas autoras, podemos ver reflexos de déficits da empatia em toda a sociedade – o exemplo mais atual foi a propagação do ódio e da violência nas eleições do ano de 2018, tendo como embasamento para tais propagações os discursos centralizados, preconceituosos e violentos do presidente eleito. É comum, principalmente em situações de estresse, depararmos com pessoas que tomam decisões imediatas, sem conseguir analisar os efeitos de suas ações – ou que até possuem a intenção de analisar, mas, por não possuírem o estímulo da empatia, não se sentem culpados ou não sentem vontade de se colocar no lugar da pessoa agredida, com isso possuem dificuldade em se desculpar ou em perdoar.

Essas posturas são comuns em pessoas que não sabem ao certo o que é empatia ou que acabam se limitando a ser empático de acordo com características que são visíveis, não se permitindo ser intenso quanto ao sentir com o outro ou a, simplesmente, sentir o outro. Quando nos limitamos a lidar com as discrepâncias visíveis, tendemos a ser intolerantes com aquilo que é diferente dos padrões que estabelecemos para nós ou para outros.

Segundo Freud (1921), os grupos são constituídos por pessoas que se agrupam pelos afetos positivos e por elos de amor comum, ou seja, normalmente, pessoas que pertencem a um mesmo grupo estão conectadas por aspectos comuns que podem constituir um elo de amor a algo, a alguém ou a alguma coisa. Esses grupos, no entanto, tendem a se manter pelo ódio ou por diferenças sentidas por outros grupos ou por terceiros, podendo ser esse ódio, um sentimento de repulsa àquilo que é diferente. Podemos compreender que esses grupos podem ser mantidos suportando o que consideram ser repulsivo – sem fazer uso da violência – ou que os grupos podem ser mantidos pelo ódio excessivo, tendo como base para seu sustento a intolerância, onde a repulso àquilo que é diferente dos padrões do grupo pode gerar diversos tipos de violências, fazendo com que, muitas vezes, seus membros sejam intolerantes às discrepâncias. A falta de empatia ou os equívocos sobre este sentimento podem corroborar para que as intolerâncias sejam enfatizadas, cooperando, então, para a propagação da violência.

Agir de forma violenta ou agressiva àquilo que é diferente não deve ser estimulado de forma absoluta – o ideal seria que não fosse estimulado -, pois, enquanto sociedade, o que nos constitui são as diferenças, são as peculiaridades e as subjetividades que cooperam com a manutenção da nossa vida social e com as configurações de nossas culturas. A todo tempo teremos de lidar com opiniões e posicionamentos que divergem dos nossos, às vezes lidaremos com posicionamentos que parecem absurdos aos nossos pontos de vista e as nossas maneiras de lidar com o mundo, mas, se não formos empáticos, se não buscarmos analisar o todo antes de agirmos, tenderemos a ser agressivos quando nos posicionarmos.

Segundo Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005), a escola possui papel crucial quanto ao estímulo da empatia. Apesar de ainda ser um processo lentamente gradativo aqui no Brasil, as autoras indicam a importância das escolas desenvolverem projetos que estimulem a solidariedade, a compreensão e a valorização da empatia. Para Del Prette e Del Prette (1999), “a promoção das habilidades empáticas pode [...] ser defendida como um objetivo pertinente à função social da escola de promover o desenvolvimento integral da criança”, sendo assim, a escola precisa reavaliar seus valores e as formas escolhidas para contribuir com o desenvolvimento infantil, pois “em um sentido oposto, o que se verifica, na maioria

das escolas, são demandas frequentes e notórias para comportamentos competitivos e agressivos” (Pavarino, Del Prette e Del Prette, 2005).

Neste sentido, o professor possui grande relevância à promoção do desenvolvimento infantil, necessitando também, aderir às suas relações e aos seus métodos de ensino olhares e atitudes que estimulem a empatia em prol do bem-estar pessoal e social, sem desejar transmiti-lo por viés adultocêntrico, mas buscando se desfazer da sua postura de adulto para enxergar o aluno como um ser ativo em desenvolvimento, afinal,

o nosso senso muito forte de sermos responsáveis pelo mundo deve nos lembrar que não podemos viver apenas para o nosso prazer, pois o simples fato de estarmos no mundo nos dá a obrigação de fazer o que pudermos para fazer do mundo um lugar melhor para viver, sem se importar se a escala na qual isso acontece seja pequena. (Gilligan, 1982, p. 21; cf 171 paráfrase da autora)

3. O QUE É OUTRAR-SE?

“Que os jovens modifiquem a sociedade e ensinem aos adultos a ver o mundo com olhos novos, mas onde houver o desafio do rapaz ou da moça em crescimento, que haja um adulto para aceitar o desafio” (Winnicott, 1975).

O termo outrar-se é uma característica atual, que adveio com a era contemporânea. Apesar de ser uma palavra que nos possibilita fazer distintas leituras, ela ainda não se consolidou socialmente – isto é, não diretamente -, mas se assemelha, de certo modo, ao que compreendemos como empatia.

Outrar-se faz alusão ao ato em que o sujeito se desfaz de si mesmo e se permite ser outro, ser diferente do que ele é agora. Esse desfazer-se não se confunde, entretanto, com a perda de identidade, com a perda de si mesmo, mas possibilita, mesmo que por pouco tempo, compreender o outro a partir de quem ele é e não de quem sou. Ao se permitir ser diferente, o sujeito contribui para que suas leituras de mundo sejam ampliadas, pois ele deixa de ter somente e apenas a sua própria visão, passando a estar mais aberto em aceitar as diferenças que estão presentes no mundo, mas que às vezes ignoramos por nos limitarmos a nossa leitura, partindo do nosso ponto de vista, do nosso lugar de fala e, em alguns casos, achando que esta leitura do mundo é a única verdadeira.

Para que um indivíduo se outre, ele precisa, acima de tudo, aprender a respeitar tudo aquilo que lhe foge do comum, tudo aquilo que sai do seu controle ou que o faz deixar sua zona de conforto – que, na maioria das vezes, o limita. É necessário também ser humilde, se dispondo a aprender com o outro, considerando

sempre que não existem verdades definitivas e que, assim como se acredita que todos devem considerar seus pontos de vista, suas verdades, devemos considerar as verdades alheias, as crenças e as culturas de terceiros, respeitando tudo aquilo que o indivíduo é, permitindo sempre com que ele, de fato, seja. Outro aspecto de extrema relevância para quem se outra ou obtém pretensão de se outrar, é confiar que o outro é capaz, que o outro também desenvolve inteligências que abarcam toda a sua vida; de que o outro também é uma potência e precisa ser valorizado tanto quanto eu.

Segundo Fernando Pessoa (1989), um sujeito pode ser outro sem deixar de ser ele mesmo, isto é, é possível manter as subjetividades ao mesmo tempo em que se outra, não fazendo com que o eu subjetivo seja supremo ao eu alheio, afinal, apesar das grandes ênfases que o capitalismo faz, não estamos em disputa de “eus”, não precisamos, necessariamente, competir uns com os outros em prol de fazer com que nosso eu, nossa forma de pensar ou de viver se sobreponha sobre outras formas de ser. Enquanto seres socialmente ativos e capazes de fazer culturas cabe-nos compreender que existem outros, que existem diferenças:

uma das minhas preocupações constantes é o compreender como é que outra gente existe, como é que há almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante (Pessoa, 1989, pág. 302).

Para o autor, por mais que, de certa forma, saibamos que somos seres que diferem em diversos aspectos, reconhecer que existem outros que são diferentes de quem somos; compreender que eles são gente assim como nós somos, não é um processo simples, pelo contrário, requer estimular o *outramento* – isto é, a capacidade de reconhecer aquilo que é diferente de si -, requer ser sensível e compreensível consigo e com o outro, pois, apesar de todas as discrepâncias que podemos ter, somos humanos e também possuímos semelhanças, todavia, só saberemos lidar com estes aspectos que nos formam se nos permitimos ter contato com distintos sujeitos, pois, “[...] o outramento, só é possível a partir do encontro com o outro, do encontro com a alteridade cuja diferença nos convoca a uma nova composição de nosso território existencial” (Esperandio, 2011).

O contato com aquilo que nos difere, que se diferencia das nossas crenças, valores, posicionamentos, origens e modos de ser e pensar, a priori, nos causa

estranhamento – estranhamento não no sentido atual que tem por objetivo diminuir algo ou alguém. O estranhamento aqui usado se refere ao que Freud (1921/1969) definiu como estranho, isto é, aquilo que se distingue de quem eu sou -, tal estranheza nos impulsiona a agir, seja de forma repulsiva ou de modo acolhedor. Segundo Esperandio (2011), esta estranheza exige “algum grau de mudança na subjetividade dos envolvidos”, fazendo com que tenhamos uma reação àquilo que é diferente.

Para que sejamos sensíveis àquilo que se altera a quem julgamos ser, é necessário que se compreenda a diferença não como algo meramente explícito, visível ou aparente, mas como uma diferença que afeta o nosso eu, uma diferença que vai além do físico, que nos abala, de certo modo, que nos desequilibra a ponto de nos sentirmos desestruturados por tamanhas diferenças, conforme nos instrui Rolnik,

quando a aglutinação destas novas composições atinge um certo limiar, eclode um acontecimento: imantação de uma multiplicidade de diferenças, necessariamente singular, que anuncia uma transformação irreversível de nosso modo de subjetivação (1995).

Segundo a autora, quando ocorre este acontecimento, experimentamos novas sensações que nos possibilitarão agir conforme cada situação. Este evento pode nos fazer seguir dois caminhos: o primeiro é o trajeto da recusa, onde o sujeito ignora as diferenças, onde ele se permite ser indiferente, simplesmente se desviando daquilo que é diferente, neste caso, o nosso ego predomina, ele não se permite ser abalado. Normalmente, quando existe o predomínio do eu, tendemos a dispensar o outro, muitas vezes o desprezando ou tentando minimizá-lo para que o nosso eu prevaleça. O segundo possível trajeto é o da escuta, onde o ego permite-se ser abalado, buscando ouvir e compreender o outro, possibilitando mudanças, mesmo que singelas. Quando o sujeito se permite aprender, crescer e fazer do seu eu um novo eu, ele se outra e, desta forma, modifica sua subjetividade, possibilitando a experimentação de outro eu, sem se desfazer totalmente de quem era, mas permitindo-se ser um novo alguém.

3.1. A Importância do Professor Outrar-se

Se outrar é uma característica de suma importância pessoal e também social, pois este acontecimento permite que nos modifiquemos aos poucos – esta

modificação é atemporal e atinge os indivíduos de distintas formas, abrangendo modificação de quem somos, reestruturando nosso caráter, reestabelecendo nossa personalidade, recriando nosso eu.

No âmbito escolar não pode ser diferente. O professor deve compreender que todos os agentes que atuam na escola possuem realidades discrepantes, possuem subjetividades e características de cunho próprio, que os constituem e fazem com que eles sejam quem são. Ao lidar com o aluno, o docente precisa compreender que, apesar da diferença de idade, das distintas formas de apropriação cultural e das divergentes leituras de mundo, o aluno também é gente, o aluno também é outro, pois, como visto nos capítulos anteriores, ainda existe e, de certa forma prevalece, a crença de que o saber do educador é supremo ao saber do aluno; de que o aluno se encontra na sala de aula para aprender, enquanto o professor possui a missão de ensinar; de que, por ser autoridade na sala de aula, o educador deve ser autoritário, menosprezando os conhecimentos do aluno.

Quando o professor se dispõe a ser meramente imperioso, ele resgata não só a ideia arcaica da figura do educador, mas corrobora com a visão adultocêntrica, onde a ingenuidade infantil serve como base para que os adultos façam, tratem ou lidem com as crianças como bem compreendem.

É urgente um posicionamento cultural distinto por parte dos professores, um posicionamento onde os docentes compreendam que para lidar com as crianças é preciso deixar de ser “um adulto típico” (Corsaro, 2005), isto é, que deduz ou julga que seu saber é superior ou melhor que o saber da criança ou fazendo com que o conhecimento que a criança traz à sala de aula seja reduzido ou limitado. É preciso “conhecer todas as teorias, dominar todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, ao se encontrar com Outros, é necessário sermos apenas outra alma humana” (Jung, paráfrase da autora).

Por estarmos familiarizados com a cultura docente controladora muitas vezes, alguns educadores, não se permitem desfazer de suas posições profissionais a fim de resgatarem a criança que ainda pulsa em cada um de nós, mas que, por questões sociais, culturais ou tradições familiares, foi sendo silenciada com o passar do tempo. Segundo Corsaro, tendemos a limitar nosso contato com as crianças, estabelecendo os nossos lugares e os lugares delas. Ao delimitarmos os espaços, não nos permitimos outrar, não acatamos os conhecimentos infantis nem nos permitimos trocar experiências ou aderir novas experiências com esses seres

culturais que possuem potência própria, corroboramos com um “processo castrador da inventividade, castrador da curiosidade” (Freire, 1982, p. 96). É como se, ao se tornar professor, o sujeito aderisse particularidades que, segundo o senso comum, são próprias da profissão escolhida, como se a ele fossem incumbidas propriedades culturais dignas de um profissional da educação:

Somos forçados ou optamos por mudar por sermos outros como profissionais do magistério, submetidos a políticas e diretrizes, a condições de trabalho, carreira e salários, a avaliações, relações sociais e interesses políticos. Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos (Arroyo, 2013).

Quando marginalizamos as culturas infantis, seja em sala de aula ou fora dela, inibimos as crianças, menosprezamos seus acréscimos quanto a distintos assuntos, quando, na verdade, deveríamos nos apropriar da nossa profissão para inserir as crianças ativamente em nosso mundo. O ideal é que esta imersão seja convidativa, sendo reforçado a este público que eles não só podem como também devem participar das nossas culturas, do nosso mundo - assim como nós não só podemos como devemos participar do mundo deles. Na verdade, distinguir estes mundos também faz parte da criação cultural adultocêntrica. Estamos inseridos no mesmo espaço, no mesmo mundo, todavia nossa maneira de enxergá-lo e lidar com suas demandas se divergem. Apesar dessas variadas leituras, não precisamos julgar uma superior a outra, neste sentido, o molde educativo menos segregador e o que mais coopera com as culturas da diversidade é aquele em que buscamos saber e compreender que as duas culturas são ricas em conhecimentos, valores, princípios, preceitos, crenças e comportamentos e justamente pelos seus pontos de contraposição, devemos respeitá-las.

O educador que se nega a outrar, limita-se e não se permite ser reinventado; julga que a sua leitura e o seu agir no mundo e as influências do mundo em seu agir são suficientes para que ele se constitua. Ao agir deste modo, o educador se enxerga como ser completo e não como ser em formação, isto é, um ser disposto a aprender, a apreender, a encontrar no outro possibilidades de ser, de se reconstituir. Nesta direção, o outrar-se se limita a exaltação do ego, do próprio eu e ao menosprezo àquilo que é alheio.

Enxergar no aluno possibilidades de mudar a si mesmo é considerar que o conhecimento não se detém a si, não se limita ao que se sabe, afinal, os saberes se renovam e se alteram conforme as configurações que culturalmente são elaboradas em nossa sociedade. Avistar o outro é a possibilidade que o sujeito encontra de

avistar a si mesmo de outra forma e, no caso da educação, avistar o aluno é permitir se encontrar, encontrar novos saberes e ajustar sua subjetividade.

As escolas que estão se dispendo a seguir determinadas linhas pedagógicas estão tentando, em tese, permitir que os alunos, de fato, tenham voz em sala de aula, que seus valores e suas peculiaridades, ao invés de serem inibidos, sejam ressaltados e valorizados. Durante muitos anos prevaleceu a cultura de que os alunos precisavam se adaptar a escola e aos professores, atualmente, entretanto, parece que as escolas estão buscando se habituar – ou pelo menos a estarem abertas – a seus alunos fazendo com que, desta forma, a escola e os professores se habituem a eles. Se habituar não consiste em se submeter por completo – pelo menos não deveria significar -, não significa se sobrepor a algo ou a alguém, mas, dentro da escola nas realidades contemporâneas, habituar-se ao outro deve consistir em se ambientar com quem o outro é, respeitando suas subjetividades sem se impor a elas e sem desejar que suas próprias subjetividades sejam impostas a outros. Quando o educador assim se relaciona com seus educandos, ele compreende que eles são partes fundamentais e componentes primordiais nas culturas escolares, nas manutenções que ocorrem – e que devem ocorrer – na escola e na sociedade,

“como crianças, adolescentes ou jovens não ficam passivos a esses processos [...], participam reconfigurando outras identidades e outras culturas infanto-juvenis, outras presenças e protagonismos na mídia, na cultura, nas ruas, na sociedade e também nas salas de aula” (Arroyo, 2013).

A alteridade, quando estimulada pelo professor, permite que todos sejam ouvidos e compreendidos, assim, a verdade do professor deixa de ser absoluta, pois o educador se dispõe a compreender que existem outras formas de se alcançar as verdades e existem outras verdades. Quando há alteridade, há respeito pelo diferente e tais diferenças deixam de ser notadas como competição, como disputa de verdades, ou seja, elas não se tornam indiferentes para o educador, o docente não ignora sua existência, pelo contrário, ele compreende que aquilo que o confronta, aquilo que se difere, possibilita mudança.

De acordo com Esperandio (2011), existem dois modos de se apreender o outro, o primeiro consiste em enxergar as diferenças visíveis que, normalmente, se limitam aos aspectos físicos, são características identificáveis ao se observar algo ou alguém; o segundo modo consiste em perceber as diferenças invisíveis, isto é, as diferenças que só podem ser compreendidas com o diálogo,

com a escuta, com o sentir. Se o professor se detiver a apenas e somente às diferenças visíveis, ele julgará seus alunos pelo que considera ser ideal fisicamente ou comportamentalmente, buscando determinar o que é aceito ou não tendo por finalidade a domesticação de seus alunos, de acordo com seus próprios ideais, com suas subjetividades ou de acordo com as culturas pregadas pela escola. Se o professor se permitir conhecer as diferenças do outro a ponto de se permitir ser perpassado e ultrapassado por elas, além de possibilitar a manutenção de sua própria subjetividade, estabelecerá uma relação de confiança com seu aluno, indicando que sua forma de pensar não está errada nem certa; que, talvez, por conta do domínio elitista da educação, ela seja considerada equivocada, todavia, ao compreender que o aluno também obtém forma própria de pensar, olhar diferenciado quanto à dinâmica do mundo, perspectiva curiosa e dotada de subjetividade, ele não se preocupará em moldar seus alunos conforme suas verdades ou as verdades da escola, mas possibilitará ao aluno ser quem ele quer ser, permitirá o aluno ser ouvido e valorizado - inclusive, este deveria ser um dos propósitos da educação: ao invés de minar ou docilizar o aluno, a escola deveria se dispor da educação para enaltecê-lo, “porque talvez a essência da educação não seja entupi-los de fatos, e sim ajudá-los a descobrir sua singularidade, ensiná-los a desenvolvê-las e depois mostrar-lhes como doá-la” (Buscaglia, 2004).

Quando o educador se permite outrar, ele está permitindo que o novo seja criado, que algo seja reinventado e que o velho seja alterado, enxergando a si mesmo naquele que lhe é alheio, enxergando outro de si; compreendendo que “eu-em-mim-sou-outro” (Gomes, 2005). Desta forma, ele não prepara o mundo para criança, ele não a enxerga como ser impotente, pelo contrário, ele permite que ela recree o mundo, que ela seja autora e co-autora de sua própria história e de suas próprias culturas.

3.2. Pedagogia da Empatia: um Caminho Possível

O outrar-se na perspectiva escolar pode trazer diversos benefícios à educação e pode corroborar com a configuração do conceito de empatia no meio social – considerando que a escola é um reflexo da sociedade e a sociedade se configura pelos valores empregados pela escola.

O professor que enxerga em suas aulas possibilidades de fazer com que o outro sirva como base para compartilhar saberes e conhecimentos, coopera com a manutenção da educação, compreendendo que, justamente por vivermos em um mundo extremamente globalizado, com mudanças repentinas e com a exigência constante de adaptações, precisamos reavaliar a maneira encontrada pela escola de educar seus alunos. Este posicionamento consiste em enxergar a educação como oportunidade de passar a ideia de que ensinar tem por objetivo central e único a adaptação do educando no mundo contemporâneo.

Considerar a educação como forma de moldar os alunos para a vida social e profissional é uma visão arcaica e reducionista, que tem por objetivo limitar e minimizar a potência da educação – pois entende a força que ela tem e o impacto que ela pode causar. Justamente pelo advento das configurações modernas, a escola deve se posicionar a favor do aluno, buscando ser receptiva quanto a seus potenciais e subjetividades. Nesta perspectiva, a empatia é um provável caminho para que o educador, de fato, enxergue o educando, não apenas suas peculiaridades visíveis, mas também suas subjetividades invisíveis.

A empatia e o outro são características que, em momentos específicos e determinados, podem ser complementares. Considerando a empatia como forma de enxergar o mundo pela ótica de terceiros – isto é, quando o sujeito se permite fazer uma leitura diferente do mundo tendo por base as óticas de outras pessoas (Paludeto, 2016) – e o outro como forma de compreender quem o outro é, permitindo-se ser tocado por ele a ponto de reconfigurar sua própria subjetividade, podemos compreender que, apesar de uma atribuição não ser superior a outra, elas convergem em momentos específicos, tendo como exigência o desenvolvimento de uma para a existência da outra.

Para alguns estudiosos, a empatia é um fator inato ao ser humano que precisa ser estimulado com o tempo para que não tenha suas motivações negativamente influenciadas ou tenha fim em si – quando a empatia é estimulada de modo equivocado, o sujeito passa a enxergar mais o outro que a si mesmo, muitas vezes, fazendo de sua própria vida um campo de comparação com a vida alheia, o que pode estimular as disputas, as concorrências e os conflitos que o próprio sujeito gera, mas que transfere a terceiros. Segundo Rios (2013), “a empatia é uma profunda capacidade humana e uma característica fundamental do comportamento de ajuda” que nos auxilia nas relações sociais, onde podemos compreender o outro,

considerando o seu modo de estar no mundo. Quando a empatia não é estimulada, tendemos a ser menos sensíveis ao outro, buscando julgá-los sem considerar o seu lugar de fala - o que tem contribuído para que a sociedade se disponha a ouvir o outro cada vez menos e a condená-lo pelo que julga ser aceito ou não cada vez mais.

Emudecer o aluno, infelizmente, é uma prática frequente em alguns ambientes escolares e tal prática colabora com o silenciamento e a passividade do educando, assim, a hipótese de que a autoridade e o autoritarismo dentro de sala de aula pertencem aos educadores acaba sendo reforçada. Com esta ideia cultural de submissão e silenciamento, cabe ao estudante respeitar a figura do professor, mesmo que não concorde ou que se posicione de modo explicitamente contrário a este método de ensino.

A alteridade também é uma característica inata ao ser humano que precisa ser estimulada. Entendemos que existem outros alheios a nós ou a quem nós somos, mas, quando não somos estimulados a enxergá-los com suas diferenças, fazemos idealizações que vão nos diferir dos outros, podendo chegar ao ponto das discrepâncias alheias se tornarem insignificantes para nós. A insignificância não nos afeta, pelo contrário, ela faz com que ignoremos as diferenças, sendo possível atingirmos ao ponto de querermos “calar a diferença, calcificar o existente, impotencializar a vida, travar a processualidade do ser, brechar a história” (Rolnik, 1995, pág. 3), a fim de tentar determinar aonde o outro pode ir, o lugar que ele deve chegar.

A indiferença também pode vir a se tornar preconceito, pois, a partir do momento que o sujeito não se importa com as diferenças alheias, ele não se preocupa em querer fazer com que as diferenças do outro também sejam valorizadas. O pré-conceito se estabelece com as idealizações que o indivíduo faz da vida, de si mesmo e dos outros, determinando tudo aquilo que não faz parte do que ele idealizou ou que se distanciam de seus conceitos, como algo ruim ou negativo.

Quando não se estimula a alteridade, o sujeito tende a menosprezar aquilo que lhe é alheio e esta tem sido uma prática comum em nossa sociedade. Podemos perceber que o número de grupos e pessoas engajadas em lutas que buscam a equidade como estilo de vida cresceu de forma rápida e admirável. Também podemos notar que são justamente as diferenças que constituem esses grupos - a

maioria deles compreende que exatamente porque somos diferentes que precisamos ser iguais em oportunidades, em possibilidades, em conveniências e em formas de ser tratados. Apesar do surgimento espontâneo e do alto índice de crescimento por parte desses grupos, paralelamente a eles, tem-se evidenciado, com grande frequência, grupos que se opõem a aceitar e a conviver com qualquer tipo de diferença, pessoas que enxergam padrões na vida e que almejam mantê-los, nem que para concretizar esse desejo precisem fazer uso das violências. A negação das diferenças, a supremacia do eu em relação ao outro, a forma centralizada e egocêntrica de perceber o mundo e a maneira narcísica de estar e permanecer nele, estão cooperando para que as diferenças sejam anuladas e para que seus valores sejam reduzidos à insignificância.

Para que o sujeito se outre, ele precisa enxergar na alteridade oportunidade de perceber o outro. Neste sentido, o estímulo evolucionista da empatia coopera para que o outramento seja prática comum na vida do sujeito. O indivíduo que permite autoajustar sua forma de enxergar o mundo a fim de compreender o outro, tende a ser mais propenso a reconfigurar sua subjetividade por se sentir afetado pelas diferenças daquele que lhe é alheio.

A educação possui papel crucial no desenvolvimento social, cognitivo, pessoal e profissional de seus alunos, todavia, no sentido da Pedagogia da Empatia, para que estes recebam estímulos de empatia e outramento na escola é necessário que seus professores se disponham a aderir tais características como qualidades próprias. Os educadores não podem estimular ou exigir posicionamentos, características, qualidades ou saberes que eles mesmos não acreditam que sejam possíveis, que eles mesmos não exerçam, pois se torna hipocrisia e seu discurso se reduz a mera falácia. A hipocrisia consiste em fingir ser o que não é e querer com que outros sejam o que você não é, o que suas posturas não mostram; é a incongruência entre teoria e prática, entre fala e ação e é uma das características do capitalismo, onde, por estarmos em uma sociedade que, muitas vezes, percebe o outro como plateia para seu espetáculo, se reduz ao papel de personagem fictício, criando uma imagem social para si a fim da aprovação alheia, mas, para o educador que enxerga oportunidades de transformação por meio da educação, esta postura deve ser diferente, pois,

[...] não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso [...], não é o meu discurso progressista e revolucionário o que dá o ajuizamento à minha prática. Porque, o que ocorre

é que eu posso fazer um discurso enorme, estrondoso [...] e a minha prática ser completamente diferente [...]. Eu devo experimentar o meu discurso e não usá-lo apenas como o pano-de-boca de uma prática que eu escondo. Eu acho que essa consistência, essa coerência entre a prática e o discurso é absolutamente fundamental (Freire, 1982, págs. 98-99, paráfrase da autora).

Deste modo, para que haja mudanças na prática de ensino e para que a educação se reconfigure, a Pedagogia da Empatia se apresenta como um dos caminhos possíveis. Esta Pedagogia consiste em enxergar o aluno, em lhe dar atenção, em valorizá-lo, em compreendê-lo e em considerar quem ele é a fim de fortalecer suas diferenças e enaltecer suas subjetividades. A Pedagogia da Empatia aprecia as dúvidas, permite a reflexão, fomenta as distintas opiniões, incita a curiosidade e o olhar investigativo, tornando o educando ativo dentro de sala de aula (e fora dela também!); é uma pedagogia receptiva, que busca ouvir a criança além do que ela diz, além de uma resposta óbvia e imposta; é uma educação que vai de encontro com a concepção crítica educacional, onde o educador introduz perguntas e dúvidas que possam incitar o olhar empírico, onde a criança se sinta livre para agir com os demais alunos, com o professor e com o ambiente que a cerca.

Pensar outros caminhos para a educação significa traçar outros trajetos para a sociedade, e a empatia e o outramento são possibilidades de se configurar o mundo para que, apesar das influências potentes das tecnologias, possamos corroborar com a construção de um mundo mais humano, onde as pessoas sejam, de fato, vistas por quem elas são. A Pedagogia da Empatia estimula as diferenças, buscando fazer com que as experiências dos alunos não sejam esquecidas, almejando fazer com que suas vivências sirvam como base para suas relações sociais como forma de apreciar as subjetividades, as discrepâncias, os saberes e os conhecimentos que lhes são próprios. É uma vertente da educação que enxerga na heterogeneidade probabilidade de crescimento, de criação, de cultura, de valores, de história (de estória) e de esperança, afinal,

sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança, que, às vezes, se alonga em trágico desespero (Freire, 2014, p. 15).

3.3. A Sociedade da Empatia como Reflexo de uma Educação Empática

A educação é um dos principais modos de configuração e manutenção da sociedade, por isso que ela é tão rechaçada politicamente, pois, a maioria dos políticos compreende que o ensino é uma forma de esclarecer direitos, deveres e de mudar a história. A educação amplia horizontes, permite novos olhares quanto ao mundo e, como fruto do capitalismo, permite que o sujeito alcance outros lugares – o que também a torna um lugar de disputa. Essa é uma das questões que contribuem para que a educação seja temida, que contribuem para que os professores, por meio de políticas segregadoras e elitistas, venham a ser moldados de acordo com o sistema mundial atual, contribuindo para que suas áreas de atuação sejam limitadas e, muitas vezes, fazendo com que os conhecimentos definidos para a escola sejam discrepantes entre escola pública e escola privada; que cooperam para a perseguição a trajetória e a herança de Paulo Freire e a sua perspectiva educacional libertadora, afinal, “um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos” (Fernandes, 1991) ¹.

Educar é um ato político, já dizia Freire e, apesar da influência conservadorista que a todo custo tenta definir os rumos educacionais e da disputa curricular educacional que busca controlar o ensino, principalmente o público, a educação se configura, ela se altera conforme as alterações culturais e sociais. Uma dessas alterações que adveio às escolas como conquista cultural foi a lei 10.639/03 que obriga o ensino das histórias de matriz afro-brasileira que constituem nossa cultura, mas que, por muitos anos, foi negada pela história brasileira. Esta lei, além de assegurar o resgate histórico de um povo, permitiu que muitos mudassem seus olhares quanto a esta cultura – que durante muito tempo era vista com extremo preconceito e discriminação. Por considerarmos a educação um ato político é que enxergamos nela possibilidades de mudanças sociais e a sociedade, por sua vez, contribuirá para que a educação se configure, pois,

por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais (MANACORDA, 2007).

Compreendendo que a educação não está definida, mas está em constante movimento, é necessário que exijamos novas políticas públicas educacionais que

¹ Florestan Fernandes em entrevista cedida à Nova Escola em 1991.

visem às manutenções sociais e as exigências do mundo pós-moderno. Exatamente por conta da rapidez das cobranças tecnológicas, econômicas e sociais que exigem adaptações velozes, e que, em contrapartida estão contribuindo para que sejamos cada vez mais individualistas, a escola deveria se opor e se posicionar a favor das relações sociais, buscando acolher as pessoas e uni-las para que as disputas se minimizem e as colaborações se enfatizem tendo por finalidade uma humanidade mais humana, que possui disciplina para lidar com as tecnologias, que consegue contemplar a vida sem a utopia de que para ser feliz precisamos ter cada vez mais bens materiais ou bens materialmente efêmeros.

A educação empática pode gerar mudanças históricas, onde o outro se torne tão importante quanto o eu; onde as diferenças não sejam mecanismos de discriminação, onde o companheirismo e o bom senso impeçam que a vingança ou o rancor sirvam como combustível para se tomar ações impensadas. Para alguns estudiosos, o amor não fomenta a educação, para outros não há educação sem amor, numa perspectiva empática, entretanto, há equilíbrio entre amor e educação, onde a paixão do educador em ensinar, em aprender, em outrar-se com seus alunos seja a motivação base para uma educação transformadora.

Em um de seus escritos, Freire ressalta a importância do sonho, da utopia – compreendida como combustível para agir e não como mera ilusão – para a transformação, para fazer com que algo ou alguém se movimente, saia do estado de inércia, do estado passivo. Acredito que esta seja uma das melhores maneiras de se repensar e se recriar a educação: pautada em sonhos possíveis onde o aluno possa se enxergar como peça fundamental de seu processo de aprendizagem, onde a sua história não seja apagada ou sombreada pela autoritária intervenção de terceiros em seu modo de viver e levar a vida; uma educação que influencia a pensar grande, a ir além, a buscar o famoso “chegar lá”; uma educação que coopere para que esse “lá” não se distancie do sonho de quem o persegue, mas que sirva de degrau para que o outro possa ir cada vez mais alto.

A perspectiva educacional da empatia respeita o tempo de cada um, entendendo que por sermos diferentes, possuímos tempos diferentes, compreensões diferentes, olhares diferentes e que, justamente por nossas discrepâncias, podemos nos aproximar a fim de concretizar a cooperação mútua de conhecimentos (Oliveira, 1993), onde ninguém precisa saber mais do que ninguém, mas onde, os conhecimentos adquiridos por uns, sejam complementares a outros.

Pensar em recriar a educação não é um processo tão fácil e requer alterações em todos os âmbitos, principalmente no que entendemos por educação e na função social da escola; exigem mudanças na maneira de se pensar sociedade, de se reinventar socialmente, de se recriar culturas, de enxergar o aluno, de se repensar o papel das famílias, necessitando a escola encontrar convergências que façam com que estes dois campos educativos atuem em conformidade com o desenvolvimento da criança.

A sociedade da empatia como reflexo de uma educação empática se permite reconfigurar às formas como enxerga as infâncias, buscando compreender que temos muito que aprender com as crianças, bastando-nos ouvi-las para que em nós sejam resgatados sentimentos que, outrora, julgamos infantis demais para permanecerem; entendendo que todos nós podemos e devemos ser ouvidos; que a nossa gente também constitui um povo e, que por ser povo e gente, por ser eu e nós, nossas culturas devem ser propagadas e valorizadas tanto quanto as demais. Uma educação empática nos impulsiona a constantemente alterar nossas subjetividades, pois enxerga no outramento possibilidades de transformações sociais que só poderão ocorrer porque olhares sensíveis foram ajustados e onde a humanidade, o desejo de ver o outro bem, de vê-lo crescer possa falar mais alto que o desejo de crescer sozinho, de ser só. A educação empática é um trajeto possível porque compreende que todas as histórias valem a pena ser contadas e vividas, de que nosso passado não nos define por completo, ele nos move, mas, segundo Deleuze,

a história [...] não diz o que somos, mas quilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. Em suma, a história é o que nos separa de nós mesmos, o que se opõe ao tempo assim como à eternidade (1992).

Nossa história está em constante construção e, por ela ainda estar em processo, podemos alterá-la e destiná-la a novos fins, onde a empatia e a alteridade sejam formas culturais, educacionais e sociais de se viver tão latentes a ponto de nos afetar, fazendo com que enxergamos beleza nas diferenças alheias, em nós mesmos e na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”
(O Pequeno Príncipe)

Ao decorrer do trabalho apresentado, pudemos perceber que a educação, por mais que se autointitule libertadora, construtivista ou que tente pregar um distanciamento das culturas escolares de outras décadas, ainda se assemelha, em alguns aspectos, aos conceitos primordiais da educação – principalmente no que tange as diferenças educacionais presentes nas realidades de infâncias hiper-realizadas e des-realizadas. Como visto no capítulo anterior, em Paulo Freire, para que o discurso seja considerado, é necessário que a prática ande em conformidade com a oralidade pregada. Desta forma, por mais que alguns ambientes educacionais se denominem diferentes dos campos tradicionais da educação, algumas de suas práticas são similares a essas e, por isso, suas falas e posturas acabam sendo invalidadas por suas práticas cotidianas.

Pode-se notar que, independentemente do modelo que as escolas procuram seguir, elas precisam, acima de tudo, valorizar as crianças e a infância, buscando compreender que, para além da sala de aula, existem histórias, existem diversos tipos de realidades que, por mais que não possam ditar ou determinar absolutamente o lugar das crianças na sociedade, influenciam em seu desenvolvimento, cabendo às escolas respeitarem as identidades que estão em constante processo de consolidação.

Os apontamentos históricos apresentados nos auxiliam a perceber que, apesar das diferentes concepções de modelos educacionais, as escolas, mesmo indiretamente, possuem aspectos semelhantes onde, normalmente, buscam como mecanismos para a socialização na infância dois pontos (ou, pelo menos, um deles): a passividade da criança em seu processo de aprendizagem, em suas relações e nas internalizações do mundo – se aproximando de uma concepção determinista da educação, onde o mundo externo é o principal influenciador do desenvolvimento infantil; ou o ponto onde a criança possui extrema significância, sendo percebida como ser potencialmente ativo que é capaz de influenciar o mundo da mesma forma que é influenciada por ele – se aproximando de uma concepção construtivista da

educação, onde a criança é vista como principal construtora e protagonista de seu desenvolvimento (Corsaro, 2011). Nem sempre essas duas concepções estarão em lados antagônicos, em algumas escolas, é possível enxergar momentos em que uma sobressai mais do que a outra, mas, ainda assim, pelas práticas e pelas culturas escolares, esses dois modelos não se anulam e nem se complementam, eles podem surgir em momentos diferentes possuindo sua finalidade original ou se renovando a ponto de se confundir com outras concepções educacionais – contemporâneas ou não.

Outro aspecto de extrema relevância para que possamos alcançar possíveis considerações para o trabalho, são as novas culturas e construções familiares que estão diretamente ligadas às novas formas de se pensar a educação. Estas novas culturas educacionais estão buscando considerar o tempo extensivo que as crianças estão passando na escola, muitas vezes, fazendo com que seus responsáveis ou suas famílias transfiram suas finalidades de socialização e educação para a escola, o que corrobora com as misturas de papéis entre estes dois lócus e que pode contribuir com as desavenças entre estes dois campos – visto que nem sempre seu diálogo é possível ou frutífero.

O tempo que a criança tem passado na escola, muitas vezes, possui regras específicas para que as tarefas se desenvolvam nos horários pré-estipulados – normalmente é raro perceber convergências entre o tempo da criança e o tempo da escola, sendo também compreendido o tempo da criança como a sua disponibilidade particular e seu interesse por tais atividades. As agendas cheias de compromissos – principalmente em crianças de realidades hiper-realizadas – e repletas de atividades que possuem como objetivo principal o desenvolvimento das crianças, nem sempre exprimem o desejo da criança de querer aprender a atividade estipulada, sendo ela, em alguns casos, obrigada a participar das atividades, por mais que demonstre não querer. Esses compromissos pré-determinados contribuem para que o brincar nem sempre se efetive ou para que, caso haja tempo considerável para brincar, alguns educadores acabem realizando brincadeiras que possuem finalidades em si mesmas ou acabem forçando os alunos a brincarem à sua maneira – que muitas vezes valorizam a competitividade e a disputa. Muitas dessas brincadeiras nem sempre expressam significado à criança, o que contribui com o pensamento reducionista do brincar, da brincadeira e dos brinquedos, quando, na verdade, “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o

adulto fruem sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, pág.88), podendo ser livres para serem quem quiserem, para fazerem as representações que bem entenderem. A brincadeira e, principalmente, o brincar possuem papel fundamental no desenvolvimento e socialização das crianças, pois ali elas podem reconhecer a si mesmas, podem criar seus próprios mundos, sempre da forma delas e com realidades que lhes são significativas, muitas vezes representando o mundo adulto, mas sem a intervenção direta dele ou de seus protagonistas. É na brincadeira que as crianças encontram maior possibilidade de inventar e de se reinventarem, de se enxergarem como autoras de suas histórias.

Em virtude do que foi apresentado no decorrer do trabalho, podemos constatar que a educação – apesar de não receber todo o investimento necessário e apesar das reproduções de desigualdades - desempenha papel de extrema importância na vida da maioria dos seres humanos. Independente de suas divergências e das formas em que ela se encontra, a educação deve sofrer constantes reinvenções, buscando atender as demandas do mundo contemporâneo. Isto é, a educação não pode ser considerada em absoluto, constante ou fixa, mas deve andar em conformidade com as mudanças culturais que movimentam o mundo em que vivemos, pois a escola é também um reflexo deste mundo. Ao negar a mudança cultural, a escola está, de certa forma, impedindo que a criança seja protagonista e fazendo, muitas vezes, com que o sujeito se distancie da realidade. Este posicionamento é nitidamente refletido em infâncias des-realizadas, onde, muitas vezes pela falta de renovação da cultura escolar, a criança se vê distante da realidade escolar apresentada. Em alguns casos, a realidade apresentada pela escola não condiz com sua realidade nem com sua leitura de mundo, o que pode, em muito, contribuir com seu desinteresse pelos assuntos abordados na/pela escola. A escola se reinventar no mundo contemporâneo não significa que a escola perderá sua identidade, pelo contrário, contribuirá para que novas identidades sejam construídas. Afinal, seu público está em constante desenvolvimento e diante de novos meios de enxergar a vida.

Para que haja mudança na escola, é necessário que o educador também se reinvente, pois,

“a análise do professor, realizada durante a sua prática docente tende a promover mudanças em seu próprio interior, tanto ao que tange a seus aspectos pessoais, quanto aos profissionais. Um educador que revê constantemente a sua conduta, desenvolve a humildade para reconhecer os seus erros e, por conseguinte, modificá-los. Isso produz um enriquecimento

do próprio sujeito como ser humano e, sobretudo, como um profissional capaz de transformar a inércia de uma prática engessada” (Almeida; Neto, 2019,).

Neste sentido, o profissional da educação que escolhe estar aberto para o novo, compreende que o ato de ensinar perpassa a ideia de se conceber a educação como simples transferências de conhecimentos; ele não limita o ato de educar a construir uma relação autoritária, onde o aluno precisa manter distância da autoridade da sala, no caso o professor; ele não reduz a educação ao mero conhecimento e domínio das técnicas, mas entende que educar é se permitir estar em constantes mudanças, é permitir ser tocado pela alma e, assim tocar outras pessoas.

Para aqueles que buscam cativar seus alunos (Saint-Exupery, 2005) é importante que compreendam que o ensinar não se trata somente e apenas ao ato de lidar com o outro, não se limita ao que o outro deve aprender, mas também tange o pensar e repensar em si. Quando o educador perde o encanto pelo ensino, quando ele se priva de enxergar o outro e de se recriar a partir de suas práticas isoladas e de suas interações com o outro, ele se reduz em ser mero reprodutor dos sistemas educacionais, sociais e culturais, distanciando-se de seus alunos e, às vezes, percebendo-se ou se intitulando como ser superior. Quando o professor se permite reinventar, ele compreende que o ato de ensinar e educar estão diretamente conectados ao encantamento: a se encantar com seus alunos a ponto de ser suficientemente humilde em querer aprender e apreender com eles; a se encantar com o saber do aluno, com suas dúvidas e com seus questionamentos. Quando esta atitude se concretiza, torna-se mais fácil para o educador enxergar o aluno, torna-se comum ver além do que está explícito, tendo por finalidade compreender o aluno e ajudá-lo de acordo com suas necessidades, evitando as marginalizações e as exclusões.

O professor que se recria é sensível o suficiente para enxergar potencial em todos e em tudo, seu encantamento é tão nítido que ele sente prazer em aproximar seus alunos, em desafiá-los e em ser desafiado por eles. O encantamento aqui referido não se trata de uma mera fantasia ou de uma utopia onde a educação é vista como um mar de rosas, onde tudo se torna possível para aqueles que muito acreditam. Pelo contrário, o encantamento faz com que seja viável enxergar possibilidades de crescimento e desenvolvimento nas dificuldades e faz com que o professor apreenda que ensinar “se refere [...] ao nosso autoconhecimento, às

nossas próprias indagações e, acima de qualquer coisa, à nossa capacidade de se transformar e transformar o outro” (Almeida; Neto, 2019).

A transformação de si e do outro, por meio dele ou com ele, estão extremamente conectadas à prática de outrar-se (Almeida; Neto, 2019). Neste sentido, a importância do professor outrar-se está na atualização de si mesmo, de sua prática, de suas crenças, de suas leituras de mundo – o que nem sempre está completamente ligada às mudanças que esperamos do outro ou que queremos para aqueles que nos são alheios. Compreender o outramento significa se inspirar no outro para mudar a si, significa estar aberto para as respostas que emitimos e que a nós são constantemente emitidas, mas que nem sempre estamos abertos a ouvir. Sendo assim, ensinar passa a ter uma nova vertente, passa a representar também ensinamento de si mesmo, ensinamento sobre si, mas de uma perspectiva diferente, onde o sujeito se permite fazer uso da humildade na iminência de enxergar através do ponto de vista e do reflexo do outro, possibilidades de mudanças para si.

Desta forma, a Pedagogia da Empatia, permite com que a educação e o ensino perpassem o âmbito mecânico e reprodutivista e alcance o outro para que ele seja visto verdadeiramente como ser potencialmente capacitado. O outro como construtor de cultura e de conhecimentos, que precisa urgentemente ser respeitado e valorizado pelas suas heterogeneidades, pois há beleza naquilo que é diferente. Afinal, são as nossas diferenças que permitem que sejamos constituídos de distintos valores. Talvez, a partir do momento que passarmos a estimular a alteridade dentro de sala de aula, adotando essa virtude como um dos valores dos pilares educacionais – sendo refletida no contexto social – possamos passar a ter, de fato, uma educação inclusiva que tenha a equidade como princípio e o outro e o si mesmo como inspirações para sermos constantemente melhores do que fomos outrora e para que sejamos sempre novos, encontrando na recriação, na reinvenção, na releitura de si, oportunidade para crescer, para desenvolver-se, para encantar-se, para contemplar e, acima de tudo, para ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal. Um enfoque psicanalítico.** Porto Alegre: Artes médicas, 1981.

ADATTO, Kiku. **Conceito de infância passa por transformação.** In: O Estado de São Paulo, matéria de Peter Applebome, 25 de maio de 1998.

ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o Outro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010, 3ª edição.

ALMEIDA, Alexandre Patrício de; NETO, Alfredo Naffah. **Psicanálise e educação escolar: ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado.** Estilos da Clínica, 2019, V. 24, nº 2, p. 262-275. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p262-275>.> Acessado em 04 de outubro de 2019.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. **Por Novas Fronteiras de Reconhecimento.** In: Currículo, território em disputa. Editora Vozes, 5ª ed. 2013.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri Bazílio; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOUCHARD, J. M. De l'Institution a la communauté: les parents et les professionnels- une relation qui se construit. In: DURNING, R. **Education familiale.** Vigneux: Matrice, 1988.

BRANDÃO, Carlos R.; CHAÚÍ, Marilena; FREIRE, Paulo; ALVES, Rubem; ARROYO, Miguel; COELHO, Ildeu. **O Educador: Vida e Morte – escritos sobre uma espécie em perigo**. Pág. 89-103. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BUSCAGLIA, Leo. **Vivendo, amando e aprendendo: para compreender melhor a vida e o amor**. Ed. Nova Era, p. 27-31, 2004, RJ.

BUSSAB, V.S.R. **Comportamento Humano: origens evolutivas**. Em C. Ades (org.) Etologia: de animais e de homens. São Paulo: EDICON-EDUSP, 1990, págs. 173-188.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Ed. UNESP, 1999.

CODEÇO, Vanessa Ferreira de Sá. **“Modelo de cidadania e modelo de educação: a Paidéia idealizada pelos filósofos”**. Gaia, 2008, vol. 5, n.2, p. 40-64.

COMENIUS, Iohannis Amos. **“Capítulo XVI: requisitos gerais para ensinar e para aprender...”**. In: Didactica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 204-233.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 2ª edição.

CORSARO, William. **Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 10 de novembro de 2019.

COSTA, Leila Pessôa da; SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasílio. **A educação da criança na Idade Antiga e Média**, 2008. VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais; VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do PR e SC. Educação, Política e Religiosidade.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução em português: www.terravista.pt/IlhadoMel/1540. Livro virtual do Projeto Periferia, Ed. 2003. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>> Acessado em 04 de outubro de 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda. **Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1999). **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Editora Vozes.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **A Capacidade de outrar-se: diferenças como desafio para a prática do cuidado e aconselhamento pastoral**. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 3, n. 2, p. 425-447, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Florestan. Entrevista cedida à Nova Escola em 1991. Edição publicada em 01 de outubro de 2008. Disponível no site <<https://novaescola.org.br/conteudo/1624/florestan-fernandes-um-militante-do-ensino-democratico>> Acessado em 21 de novembro de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Coleção Educação e Comunicação, v.15.

FREUD, S. (1969a). **Psicologia de grupo e análise do ego**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras completas (J. Salomão, trad., vol. 18, pp. 89-179). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).

GILLES, Deleuze. "**A vida como obra de arte**", **Conversações**, 1972-1990. Ed. 34, Rio de Janeiro, 1992; p.119.

GILLIGAN, C. (1982). In a Different Voice (2. ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University. In: **Winnicott e a Ética do Cuidado**. São Paulo. 2013.

GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização primária: tarefa familiar? Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. no 1994, n. 91, p. 54-61, 1994.

GOMES, José Ney Costa. **Adeus ao eu: a enunciação do outrar-se**. Kalíope, São Paulo, ano 1, nº 1, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed 1998.

KEHL, Maria Rita. (2004), "**A juventude como sintoma da cultura**". In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, Perseu Abramo.

LOPARIC, Zeljko. **Winnicott e a Ética do Cuidado**. São Paulo: DWW Editorial, 2013.

LOUREIRO, Carlos; LAYRARGUES, Philippe. **Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de Aliança Contra-Hegemônica**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Cecília Freitas; CARVALHO, Djalma Querino de. **Estresse Infantil e o Conteúdo Programático da Televisão: um desafio para o desenvolvimento cognitivo e emocional.** In: Interfaces da Educação. Paranaíba, vol. 1, n.2, p. 97-106, 2010.

MEDEIROS, Mônica. Criança Terceirizada com Dr. José Martins Filho. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FXNdkqC6S4k>> Acessado em 25 de outubro de 2019. In: FILHO, Martins José. **A Criança Terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo.** Papirus Editora, 2016.

NARODOWSKI, Mariano. **Adeus à Infância (e a escola que educava).** In: SILVA, Luiz Heron (org). A escola cidadã no contexto da globalização (pág. 172-177). 4ª Ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, 1993.

PALUDETO, Simone Priscila. **Teoria da Mente e Empatia: um Estudo com Crianças pré-escolares.** São Paulo, 2016.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir ; DEL PRETTE, Zilda A.P. **O Desenvolvimento da Empatia como Prevenção da Agressividade na Infância.** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 127-134, maio/ago. 2005.

PESSOA, Fernando. Fragmento 317. Por Bernardo Soares. In: **Livro do Desassossego.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RAMONET, Ignacio. **Propagandas silenciosas: massas, televisão, cinema.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RAMOS-CAMPOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. **Participação de Crianças em Pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos.**

Estudos de Psicologia, 19(3), julho a setembro/2014, 157-238. Acervo disponível em: <www.scielo.br/epsic> Acessado em 28 de outubro de 2019.

RIOS, Gabriela Sintra. **Análise do Desenvolvimento da Empatia aos dois Anos de Idade – Contexto de Criação e Presença de Depressão Pós-Parto.** São Paulo.

2013, págs. 2-18.

ROGERS, C.R. **Sobre o Poder Pessoal** (4ª edição). São Paulo: Martins Fontes (originalmente publicado em 1985), 2001.

ROLNIK, S. **O mal-estar na diferença.** 1995. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto Pocti/CED/2002.

SILVA, Ellen Fernanda Gomes da; BARROS SANTOS, Suely Emilia de. **O impacto e a influência da mídia sobre a produção da subjetividade.** 2009.

SIMONETTI, Mariana Meira Pires. **O Ser Criança no Cenário da Infância Pós-Moderna Hiper-Realizada.** Natal, 2013.

SOUZA, Jobim Solage e; SALGADO, Raquel Gonçalves. **A Criança na Idade Mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação**. Editora Vozes, 2008, pág. 207 – 220, Petrópolis, RJ. In: Estudos da infância: educação e práticas sociais.

SZYMANSKI, H. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Série idéias, nº 28: 213-225,1997.

WINNICOTT, D. W. Conceitos Contemporâneos de Desenvolvimento Adolescente e Suas Implicações para a Educação Superior. In: **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

ZAGO, Nadir. **Quando os Dados Contrariam as Previsões Estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas**. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan/julho/2000.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acessado em 21 de novembro de 2019.