

**A EMPATIA E A TOLERÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES  
SOBRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**EMPATHY AND TOLERANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
REFLECTIONS ON THE CURRICULUM AND TEACHER TRAINING**

**EMPATÍA Y TOLERANCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES  
SOBRE EL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN DOCENTE**

*Giovanna Avalone Rovai*  
giovanna.avalone@usp.br  
Mestranda em Educação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

*Maria de Lourdes Ramos da Silva*  
mlramos@usp.br  
Professora Livre-docente

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

**RESUMO**

O presente ensaio tem por objetivo tecer reflexões atuais sobre o conceito da empatia associado ao valor da tolerância, relacionando-o com a formação de professores e o currículo, no que tange a educação infantil e o trabalho sistemático em salas de aula plurais e heterogêneas. A discussão está fundamentada à luz de teóricos como Koller, Camino e Ribeiro (2001), Hoffman (2000), Eisenberg (1990), Damon & Colby (2015) Silva (2015); Pinheiro (2011) e Morgado, Sousa e Pacheco (2020). Após uma síntese sobre a importância do desenvolvimento da empatia em uma sociedade cada vez mais individualista, apresenta-se um breve resumo sobre as diferentes definições do conceito, seguida de apontamentos sobre a BNCC e a BNC-Formação. Por fim, discute-se o uso do conflito em sala de aula como oportunidade pedagógica e defende-se uma visão profissional do professor de educação infantil e a necessidade de o trabalho com a empatia iniciar na primeira infância.

**Palavras-chave:** Empatia; Tolerância; Educação Infantil; Formação de Professores.

### **ABSTRACT**

The purpose of this essay is to reflect on the concept of empathy associated with the value of tolerance, relating it to teacher training and the school curriculum, regarding early childhood education and systematic work in plural and heterogeneous classrooms. The discussion is based on Koller, Camino and Ribeiro (2001), Hoffman (2000), Eisenberg (1990), Damon & Colby (2015) Silva (2015); Pinheiro (2011) and Morgado, Sousa and Pacheco (2020). After a synthesis on the importance of developing empathy in an increasingly individualistic society, we present a brief summary of the different definitions of the concept, followed by notes on BNCC and BNC-teacher training. Finally, we discuss the use of conflict in the classroom as a pedagogical opportunity and defend a professional view of the preschool teacher and the need for the work with empathy to start in early childhood.

**Keywords:** Empathy; Tolerance; Early Childhood Education; Teacher Training.

### **RESUMEN**

El propósito de este ensayo es reflexionar sobre el concepto de empatía asociado al valor de la tolerancia, relacionándolo con la formación docente y el currículo, en lo que respecta a la educación infantil y el trabajo sistemático en aulas plurales y heterogéneas. La discusión se basa en la luz de teóricos como Koller, Camino y Ribeiro (2001), Hoffman (2000), Eisenberg (1990), Damon & Colby (2015) Silva (2015); Pinheiro (2011) y Morgado, Sousa y Pacheco (2020). Tras una síntesis sobre la importancia de desarrollar la empatía en una sociedad cada vez más individualista, se presenta un breve resumen de las distintas definiciones del concepto, seguido de notas sobre el BNCC y el BNC-formación docente. Finalmente, se discute el uso del conflicto en el aula como oportunidad pedagógica y se defiende una visión profesional del docente de primera infancia y la necesidad de que el trabajo de empatía se inicie en la primera infancia.

**Palabras clave:** Empatía; Tolerancia; Educación infantil; Formación de Profesores.

### **INTRODUÇÃO**

O presente ensaio pretende tecer reflexões atuais sobre o conceito da empatia associado ao valor da tolerância, relacionando-o com a formação de professores e o currículo, no que tange a educação infantil e o trabalho sistemático em salas de aula plurais e heterogêneas. O interesse pela empatia e tolerância no contexto da educação infantil surgiu durante os estudos para a elaboração de dissertação de mestrado acerca da competência sociocognitivo-afetiva do professor.

Este ensaio está organizado da seguinte forma: introdução ao tema e contextualização histórico-social, definições sobre empatia e perspectiva teórica utilizada, relação da empatia com currículo escolar, relação da empatia com a formação de professores, a utilização do conflito em sala de aula como oportunidade pedagógica e considerações finais. Pretendemos contribuir com esse debate, em especial, no que diz respeito ao desenvolvimento da empatia e da tolerância com intencionalidade pedagógica já na educação infantil.

Considerando que a nossa sociedade tem se tornado cada vez mais individualista e diversa, a discussão sobre a importância do desenvolvimento da empatia em ambiente escolar tem sido bastante presente em congressos, cursos de extensão para professores, em reuniões docentes, sejam elas de grande ou pequeno porte e no meio acadêmico, tanto da pedagogia, quanto da psicologia. A empatia é associada à necessidade de termos uma sociedade mais respeitosa da pluralidade do século XXI, mais justa, democrática e inclusiva (HOFFMAN, 2000).

Um dos papéis fundamentais da escola é ampliar o repertório cultural das crianças, apresentando a elas novos pontos de vista, diferentes opiniões, crenças e universos. É através da ampliação de seu olhar para que vejam o outro que poderão ver melhor a si mesmas e, dessa forma, potencializar suas habilidades sociais, autorregular suas emoções e tomar decisões mais

conscientes para viverem numa sociedade melhor. É necessário estender os limites daquilo que já é conhecido para estimular uma preocupação por aqueles que não possuem a mesma etnia, a mesma classe social, a mesma religião, ideologia, e que não pertencem à mesma família ou comunidade (DAMON e COLBY, 2015).

Sem a empatia, entendemos ser impossível termos uma sociedade não apenas com mais igualdade, mas também com mais equidade. A empatia é pré-requisito para o desenvolvimento da tolerância e a redução do preconceito, não apenas visando o futuro e a sociedade adulta, que é extremamente plural e heterogênea, mas também para as nossas salas de aula, quadras, refeitórios, pátios, pois às crianças também deve ser dado o direito de uma convivência melhor, mais justa e inclusiva.

A pandemia do Coronavírus tornou ainda mais prioritária a necessidade da escola se reinventar e repensar seu sentido, seu papel e seu currículo, considerando as aprendizagens advindas das dificuldades e desafios (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020). Rapidamente, professores e alunos se viram frente às telas, precisando abrir e fechar microfones, sem conseguir enxergar a todos ao mesmo tempo, sem contato físico, sem brincar no pátio, sem dividir com os amigos ou sendo estimulados a partilhar de forma sistemática (como no ambiente escolar), sem rotina e precisando da ajuda dos pais para realizar suas lições. Aqueles sem acesso à internet ficaram, inclusive, sem contato com seus professores e colegas ou com atividades pedagogicamente estruturadas. A pandemia exacerbou diferenças sociais e trouxe questionamentos das mais diversas naturezas, não só de como fazemos, mas do porquê fazemos o que fazemos na escola. Qual é o papel do professor e da escola no século XXI, em especial, no que tange o ensino de crianças pequenas? Podemos substituí-los definitivamente por aulas gravadas

e por cursos prontos, estruturados para o ambiente virtual? É necessário redefinirmos prioridades e darmos significado ao que ensinamos.

Num cenário globalizado e individualista como o que vivemos, onde a premissa da liberdade de expressão e o radicalismo muitas vezes contradizem a própria da ciência e reavivam grupos extremistas, o desenvolvimento da empatia e tolerância torna-se ainda mais urgente. Em meio à diversidade de pensamento do ambiente coletivo e digital do século XXI, a empatia e tolerância se tornam o alicerce moral em meio ao irrelevante das *fake news*, da autoajuda do *carpe diem*, do entretenimento e informações enciclopédicas superficiais que nos cercam.

## DEFINIÇÃO DE EMPATIA

Diferentes áreas do conhecimento vêm se debruçando sobre a definição científica do termo “empatia”, como a psicologia, psicanálise, neurociências, sociologia e filosofia. Suas hipóteses e problemas de pesquisa são essencialmente diferentes e, portanto, também o são as suas respostas. De maneira geral, conforme apontado por Koller, Camino e Ribeiro (2001), a empatia, na literatura, já foi associada a um caráter afetivo (como resposta emocional), cognitivo (como tomada de perspectiva do outro), afetivo-cognitivo (relacionado à moralidade), e atrelada ao altruísmo, aos comportamentos chamados de pró-sociais, à resiliência, e ao desenvolvimento moral. Além desses, também foi considerada como aspecto evolucionista, no sentido de ser produto de seleção natural e característica necessária para a sobrevivência humana, e ligada aos princípios de justiça, ética e cuidado com o outro. Na língua portuguesa, o dicionário Michaelis on-line define empatia como:

1 Psicol. Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa.

- 2 Psicol. Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem.
- 3 Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura.
- 4 Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação.
- 5 Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa. (MICHAELIS, 2020, não paginado)

Essas cinco definições vêm de diferentes subáreas da psicologia, mas, de maneira geral, resumem os pontos de partida para os desdobramentos sobre o tema.

A empatia pode ser entendida como um sentimento moral. Nesse contexto, pesquisas da área de psicologia moral e do desenvolvimento delineiam um padrão de crescimento da solidariedade, (ou seja, consideram a existência de diferentes níveis de complexidade e compreensão), compaixão e atitude zelosa pelo outro, inclusive em crianças, além de revelarem conexões entre o desenvolvimento de sentimentos morais e da compreensão da moralidade (DAMON; COLBY, 2015). Portanto, esse quadro não enfatiza apenas os aspectos afetivos da empatia, mas também os fatores cognitivos ligados a ela, pois quanto maior é o entendimento da moralidade, mais elaboradas são as respostas emocionais.

Apesar de haver consenso na literatura de que crianças muito pequenas estão desenvolvendo a capacidade de se entenderem como indivíduos separadamente dos outros indivíduos, como um “eu” que não é o “outro” durante uma fase egocêntrica, o trabalho e esforço de pais e educadores para reduzir a parcialidade e aumentar o entendimento daquilo que partilhamos na sociedade contemporânea e multicultural seria frutífero para contribuir com o desenvolvimento da empatia por pessoas com as quais não necessariamente compartilhamos experiências de vida (HOFFMAN, 2000).

Por outro lado, empatia também pode ser definida como a partilha de uma emoção sentida pelo outro, ou seja, seria um sentir a mesma emoção que ela está sentindo (CECCONELLO e KOLLER, 2000). Apesar de ser diferente de simpatia e angústia pessoal, parece haver concordância de que são todos conceitos interligados. Nessa perspectiva, tanto simpatia quanto angústia pessoal são resultantes da empatia e a última envolve um mínimo de diferenciação entre o eu e o outro (EISENBERG e FABES, 1990).

Neste ensaio, o termo empatia é percebido como um fenômeno complexo associado à compreensão da existência do Outro e se refere à capacidade de se colocar no lugar do outro, seja por identificações, seja por partilha de emoções, seja pela compreensão cognitiva do que o outro está sentindo ou experienciando e que tem importantes conexões com a vida em sociedade. De Simone (2010) estabelece que a opção por abordar o conceito de empatia é política, na medida em que o desenvolvimento da empatia enfatiza a importância do Outro e dos direitos humanos que o legitimam na sociedade, reduzindo narrativas embutidas de julgamentos distanciados.

## **EMPATIA E O CURRÍCULO ESCOLAR**

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aborda a empatia como essencial para a valorização da diversidade e respeito ao outro, pois ela faz parte da constituição da personalidade e da importância da vida em sociedade. Logo no início do texto, nas Competências Gerais para a Educação Básica, uma delas é o exercício da empatia e do diálogo, além do estímulo da resolução de conflitos e da cooperação (em oposição à competição), o que promoveria o respeito ao outro e aos direitos humanos e a valorização da pluralidade de identidades culturais (BRASIL, 2017).

Especificamente sobre a Educação Infantil, a empatia aparece no campo da experiência “O eu, o outro e o nós”, que diz ser necessário à criança pequena (entre 4 e 5 anos e 11 meses), perceber que as pessoas têm sentimentos e necessidades diferentes, além de maneiras diversas de pensar e agir (BRASIL, 2017). Enquanto a família e a dinâmica familiar fazem parte da primeira grande matriz de aprendizagem da criança, tendo papel essencial na construção de suas identidades, a escola é a sua segunda grande matriz. A escola, como instituição, será o local principal onde ela terá oportunidade de a ver a si mesma através do outro e onde construirá repertório social e terá oportunidade de perceber diferentes maneiras de pensar e agir.

A criança chega à escola munida de valores aprendidos previamente no ambiente familiar, mas é nesse ambiente coletivo que vai poder, finalmente, colocá-los em prática, ressignificar seu repertório e se descobrir indivíduo pertencente a um grupo, um indivíduo com características próprias, mas que vive e convive em sociedade.

Portanto, a escola, sendo espaço institucional de natureza socializadora, torna-se local que possibilita uma heterogeneidade grande de experiências interativas (MACHADO, 2010), podendo ser utilizadas com propósito pedagógico. Através do planejamento e observação criteriosa dessas experiências, podem ser oportunizadas situações pedagógicas de aprendizagem nos diversos âmbitos do conhecimento, como cultural, social, afetivo e cognitivo.

Com base nessas premissas e em déficits do currículo escolar, o papel do professor deve ser prioritariamente ampliar repertórios, usando, por exemplo, situações hipotéticas em rodas de discussão ou leituras de histórias e conduzindo o processo de aprendizagem para que os alunos encontrem soluções para os problemas eventualmente presentes, sempre de forma autônoma.



O desenvolvimento da empatia é contínuo e vai se complexificando ao longo dos anos. Ele depende fortemente do entendimento cognitivo do Outro e de sua diferença de si mesmo (HOFFMANN, 1975). Por isso, um currículo escolar intencionalmente voltado ao desenvolvimento da empatia e da tolerância pode proporcionar uma melhor compreensão de si, do Outro e do mundo.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicadas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Nela, a empatia é mencionada uma única vez, na competência 9, que discorre sobre o exercício do diálogo, da cooperação, da promoção de ambiente colaborativo e da valorização da diversidade e de potencialidades individuais (BRASIL, 2019, Seção 1).

Sendo assim, para que o professor possa traçar estratégias que favoreçam esta aprendizagem e que ensinem os alunos a compreender as diferenças e a diversidade como partes inerentes do convívio social colaborativo, é necessário que ele seja repertoriado e que ressignifique seus próprios conceitos, pois um professor que não aprendeu a trabalhar de forma cooperativa ou que não tem a sua identidade moral mais desenvolvida, não será capaz de compreender a empatia em toda a sua complexidade e exercitá-la em sala de aula e de maneira profissional. Entretanto, não cabe responsabilizarmos exclusivamente a formação inicial e continuada do professor para que seja repertoriado nesse sentido, mas sim, problematizarmos, também, as políticas públicas educacionais e condições de

trabalho oferecidas ao professor (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018).

É importante ressaltar que um modelo disciplinar fragmentado e expositivo como o vigente supervaloriza a cognição e desconsidera aspectos afetivos inerentes aos seres humanos, além de não problematizar as dimensões sociais da profissão. Assim, caminha na contramão de uma proposta de formação de professores que abranja aspectos como empatia, resolução de conflitos, diferenças, ética e respeito ao outro e diferentes pontos de vista (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Considerando a linha de pensamento que enxerga a existência de uma dialética entre o nosso mundo interno e o externo e de que a criança aprende observando e interagindo, as experiências pessoais têm importante papel na atuação profissional como docentes, ou seja, há interferência nas práticas advindas da nossa visão sobre o que é educar, então a própria história e trajetória do professor devem ser trazidas ao trabalho sistematizado da formação inicial (SILVA, 2015). Logo, o professor olha para o outro enquanto ele mesmo está se descobrindo, e conforme o professor vai se desenvolvendo como pessoa e descobrindo a si mesmo através do olhar para o outro, vai inspirando e motivando mais aos seus alunos.

Como afirma Pinheiro (2011),

“talvez esse seja o desafio principal das escolas, pois, em tempos de uma sociedade em que mecanismos de preconceito ainda permanecem estáveis, mobilizar educadores para destrinchar formas de promover uma educação moral voltada para o respeito à diversidade significaria, antes, realizar um trabalho de reflexão com os educadores para que se apercebam das questões que impedem a nossa sociedade de superar os valores preconceituosos.” (PINHEIRO, 2011, p. 232)

Nesse caso, o trabalho para oportunizar o desenvolvimento da empatia e ampliar o repertório cultural e linguístico das crianças para esse fim também

deve acontecer nos cursos de formação inicial e continuada, alicerçando o professor para que esteja apto a planejar e desenhar estratégias, e que consiga adaptá-las para cada turma e realidade escolar e dar-lhes sentido. Além disso, as políticas públicas devem incentivar a autonomia docente para que isso seja possível.

Há que se levar em conta que as emoções e sentimentos têm papel fundamental não apenas na construção do conhecimento (diferentemente das linhas de pesquisa que separam razão de emoção), mas também na moralidade humana (DAMON; COLBY, 2015). Conseqüentemente, também têm importante papel na tomada de decisões e atitudes atreladas ao convívio em sociedade. Portanto, se fica estabelecido, por exemplo, que queremos formar líderes para o futuro, qual tipo de líderes (moralmente falando) queremos formar? Como pode o professor ensinar seu aluno a cooperar se ele próprio não aprendeu a cooperar com seus pares? Novamente, ressaltamos que isso não depende exclusivamente da reformulação de currículos de formação inicial e continuada, mas também de políticas públicas educacionais e melhores condições de trabalho para o professor.

Assim, acreditamos que a estrutura da moralidade é descoberta na relação com o outro e essa estrutura se expressa no reconhecimento do outro, no posicionar-se no lugar dele, na inclusão dele nas nossas reflexões, ações morais e crítica social (PUIG, 2007).

No que tange ao processo de profissionalização docente no Brasil, que envolve a (des)valorização social do professor, baixos salários, desinteresse pelo curso de pedagogia, feminilização do professorado e problemas decorrentes da desigualdade de gênero, caráter sacerdotal historicamente adquirido, condições de trabalho precárias e mudanças constantes e significativas nas exigências relacionadas aos docentes (SILVA, 2015; MARCONDES; LEITE, 2014), o professor de Educação Infantil que se depara

com o aspecto do cuidar unido às suas práticas escolares sofre ainda mais com uma confusão de papéis e identidades profissionais que, aliadas aos assuntos mencionados inicialmente, tornam a Educação Infantil um ambiente muitas vezes profícuo para excessiva improvisação e extensão familiar. Esse ambiente é ainda mais estimulado pela competição existente entre os próprios docentes dos diferentes níveis de ensino.

Pesquisas apontam que apenas uma pequena parcela de docentes tem a educação como central em seus projetos e geralmente o trabalho é visto apenas como fonte de remuneração e parte da rotina, mas que, para a educação ter mais qualidade, ela precisaria ter um papel central nos projetos de vida dos docentes, independentemente do nível para o qual lecionam (PINHEIRO, 2019). Ora, é claro que, se a educação não é central para os professores de Educação Infantil, fica ainda mais difícil se distanciarem do caráter improvisado e assistencialista que muitas vezes recaem sobre essa fase da escolarização. Se o sentido educativo for o fator predominante no trabalho com crianças de zero a seis anos, a preocupação principal torna-se, necessariamente, a intencionalidade educativa (MACHADO, 2010).

Nesse sentido, as atividades e estratégias que tenham como um de seus objetivos principais o desenvolvimento da empatia no contexto escolar, como as rodas de conversa e discussões de situações hipotéticas, jogos e brincadeiras que estimulem o olhar para o outro e para a diversidade, leitura de histórias com questionamentos para reflexão sobre os valores, entre outros, devem se encontrar no currículo escolar e no planejamento docente.

## **CONFLITOS COMO OPORTUNIDADE PEDAGÓGICA**

Se entendermos que o conflito é importante para o crescimento dos sujeitos e sua formação como pessoas que vivem em sociedade e são

oportunidades ímpares para o desenvolvimento da empatia e da tolerância por representarem situações reais de impasse, e de exposição de diferentes perspectivas e pontos de vista por que as escolas (e os pais dos alunos) tendem a ignorar os conflitos ou a enxergá-los de maneira exclusivamente negativa? Os conflitos, geralmente, não ocupam lugar relevante às relações interpessoais (PINHEIRO, 2011). Porém, sem os conflitos, não há necessidade de aprendizado de respeito à diversidade de opiniões e valores.

No processo de aprendizagem, que é dinâmico (tanto na educação básica quanto no ensino superior), Sastre e Moreno Marimón (2003) estabelecem que:

“Assim como não se aprendem os conteúdos das matérias curriculares no exato momento em que seu uso imediato é exigido – eles são ensinados em situações menos urgentes-, também a aprendizagem da resolução de conflitos deve ser iniciada em momentos não conflitivos com a análise de problemas hipotéticos extraídos de experiências vividas por outros estudantes. (SASTRE; MORENO MARIMÓN, 2003, p.146)

Posteriormente, a aprendizagem de resolver conflitos será retomada em outras situações reais. A intenção não é a impossível tarefa de “prever” todos os conflitos e apresentar maneiras prontas de solucioná-los, já que cada um será diferente e cada pessoa mobilizará comportamentos diversos para tal, mas sim, estimular ao máximo a análise de situações e encontrar maneiras e caminhos de maneira autônoma para a resolução mais equitativa e satisfatória a todos os envolvidos (SASTRE; MORENO MARIMÓN, 2002).

Cabe questionarmos se queremos formar alunos mais empáticos, aptos a conviverem em sociedade e a fazerem parte do mercado de trabalho, aceitando e lidando com as suas emoções e com as alheias, por exemplo, ou se queremos formar alunos que, além disso, também sejam capazes de transformar a sociedade em que vivemos para melhorá-la, que não apenas

compreendam e respeitem a diversidade, mas que ao desenvolverem um olhar para o outro, consigam enxergar melhor a si mesmos e seus papéis como cidadãos éticos de uma sociedade mais justa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se antes da pandemia do Coronavírus já era necessária uma revisão dos papéis da escola, dos professores, das disciplinas escolares, dos alunos, da forma de pensar a educação e seus objetivos, agora essa necessidade virou urgência. A escola é um pilar da sociedade e, essencialmente, um dos locais onde podem ocorrer mudanças efetivamente significativas que resultarão em um mundo melhor. Atualmente, algumas políticas educacionais ao redor do mundo defendem a escolarização precoce com intervenções e investimentos na educação infantil para evitar problemas (em especial, econômicos) no futuro e formar, desde cedo, pessoas mais ajustadas à sociedade e suas demandas (CARVALHO; SILVA, 2017).

Defendemos que o olhar para a Educação Infantil precisa se voltar à empatia e à tolerância de maneira explícita e intencional, não para formarmos alunos mais aptos a se encaixarem nas etapas educacionais seguintes e à vida adulta ou mercado de trabalho futuro, mas sim, para que convivam melhor com seus pares, que cresçam com menos preconceitos e para que tenham a oportunidade de ampliar seus horizontes e de se tornarem pessoas íntegras, autônomas, com capacidade de não apenas criticar, mas também de transformar a sociedade.

A Educação Infantil não pode mais ser vista apenas como extensão da família ou “escolinha”, pois as crianças têm o direito de uma educação de mais qualidade e profissional, que não as julgue como incapazes por serem pequenas, mas que respeite as suas necessidades, suas etapas do

desenvolvimento e seu papel ativo na construção de conhecimentos. É claro que as brincadeiras e a ludicidade são indispensáveis nessa fase da educação, pois representam a linguagem das crianças e podem e devem ser usadas para que os adultos se comuniquem com elas. Mas, o professor da Educação Infantil definitivamente não é “tio” nem “tia”, não é recreacionista e não trabalha (ou não deveria trabalhar) essencialmente improvisando ou preenchendo o tempo.

O afeto e o acolhimento são igualmente necessários a promoção de uma educação de mais qualidade, pois criam e fortalecem vínculos indispensáveis para a real aprendizagem, que não ocorre apenas cognitivamente, mas que envolve as emoções e os sentimentos a todo momento. Portanto, é nesse contexto que o professor profissional de educação infantil pode trabalhar planejando atividades que proporcionem o reconhecimento e a descoberta do outro e do fato de que o outro também sente, mesmo havendo diversidade de realidades, de crenças, características físicas, opiniões e reações emocionais.

Esperamos que o relativo aprofundamento no conceito da empatia sempre associado ao valor da tolerância apresentado nesse ensaio proporcione reflexões sobre o direcionamento de práticas educativas, numa perspectiva em que o aluno tem participação ativa em sua aprendizagem, desde a mais tenra idade, a fim de resultar em propostas que facilitem a resolução de conflitos e que estimulem mais respeito à pluralidade presente em nosso dia a dia.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES; Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 de agosto de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação: **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)** Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>.

Acesso em: 10 de agosto de 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>> Acesso em: 16 de outubro de 2020.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; & OSTERMANN, Fernanda. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v.5, n.1, p.71-93, jun. 2000. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

DAMON, William; COLBY, Anne. Towards a moral psychology in full. **The power of ideals**: The real story of moral choice. Nova Iorque: Oxford, 2015, p. 55 – 91.

DE SIMONE, Adriana. **Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia**. 2010. Tese de Doutorado em Psicologia Experimental - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,



São Paulo, 2010. Disponível em: <[doi:10.11606/T.47.2010.tde-30072010-100914](https://doi.org/10.11606/T.47.2010.tde-30072010-100914)>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

EISENBERG, Nancy; FABES, Richard A. Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. **Motiv Emot**, n. 14, Nova Iorque: Springer-Verlag, 1990. p. 131–149. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF00991640>> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

HOFFMAN, Martin L. *Developmental Synthesis of Affect and Cognition and its implications for altruistic motivation*. Washington: **Developmental Psychology**, vol. 11, n. 5, 1975, p. 607-622.

HOFFMAN, Martin L. Introduction and Overview. In: HOFFMAN, Martin L. **Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-26. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851.001>> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

KOLLER, Sílvia Helena; CAMINO, Cleonice; e RIBEIRO, J'aims. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 18, n. 3, 2001, p. 43-53. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2001000300004>>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

MACHADO, Maria Lucia A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.), **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 25-53.

MARCONDES, Maria Inês e LEITE, Vania Finholdt Angelo. Formação de Professores e Trabalho Docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, Maria Assunção (Org.), **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais**, Coimbra: Almedina, 2014, p. 153-169.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

MORENO MARIMÓN, Montserrat; SASTRE, Genoveva. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003. p. 129-151.

MORENO MARIMÓN, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana e PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, vol. 15, p. 1-10, jun. 2020.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 215-233, abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100012>> Acesso em: 27 de julho de 2020.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola. In: **39ª Reunião Anual da ANPED, 2019**, Niterói. Trabalho GT20 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019. v. 1. p. 1-7.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2007. p.65-104.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Impasses das identificações na formação docente. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, Mandruvá, n. 11, p. 23-30, mai-ago. 2015.