



Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PCEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

A moral ambiental em crianças Quilombolas*

Juliana Berg¹

Carla Luciane Blum Vestena²

Resumo: O presente trabalho busca a reflexão sobre a compreensão moral ambiental em crianças quilombolas, baseada na obra do autor construtivista Jean Piaget, considerando a percepção ambiental como parte da conexão existente entre a formação do juízo moral dessas crianças e os valores quilombolas.

Palavras Chave: Meio Ambiente, Moral, Quilombola.

Abstract: The objective of this paper is to think about how quilombola children develop their environmental moral comprehension. We think about that based theoretically on a constructivist author called Jean Piaget. We think that perception regarding environment is a part of the connexion between quilombola children's formation of moral judgment and values.

Keywords: Environment, Moral, Quilombola.

A Percepção Ambiental.

A compreensão sobre a percepção ambiental surge no Brasil a partir da década de 60, com estudos publicados na Inglaterra, Canadá, Estados Unidos entre outros, ligada a preocupação em se compreender o homem e seu papel no meio. Na década seguinte, livros tratando do tema da psicologia ambiental, são publicados nos Estados Unidos e esses últimos

*Estudo preliminar de pesquisa financiada pelo CNPQ.

¹ Mestranda, pesquisadora do Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste. Campus Irati, Pr. bergjuliana@gmail.com.

² Prof^a. Doutora, pesquisadora do Colegiado do Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Pr. clbvestena@gmail.com.

estudos na busca pela compreensão da relação entre o meio e a psique humana, acabam por mais tarde desenvolver a psicologia ambiental como uma disciplina que estuda a relação entre as pessoas e seus entornos, com vistas a promover uma harmonia entre ambos, que considere o bem-estar humano e a sustentabilidade ambiental.

MOSER considera que “as dimensões sociais e culturais estão sempre presentes na definição dos ambientes, mediando à percepção, a avaliação e as atitudes do indivíduo frente ao ambiente. Cada pessoa percebe, avalia e tem atitudes individuais em relação ao seu ambiente físico e social.” (MOSER, 2001, pg. 189-210).

Para Yi-Fu Tuan, a ideia e o sentimento relacionados à noção de espaço e de lugar, ou seja, o meio – do amplo ao próximo – “são complexos”... “Originam-se das experiências singulares e comuns. No entanto cada pessoa começa como uma criança.” E como uma criança percebe seu lugar? Segundo Tuan, há uma relação biológica e cultural na relação com seu lugar, uma visão construída durante o desenvolvimento físico, intelectual e psicológico dela que se amplia à medida que a criança atinge o comum, o permanente. “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado.” (TUAN, 1983, pg. 22)

Para Piaget, como cita VESTENA (2003) “os espaços vividos, cenários das experiências humanas são sentidos e compreendidos de maneiras distintas pelo ser humano, através dos vínculos cognitivos e afetivos que são estabelecidos por intermédio dos mecanismos perceptivos.” (PIAGET, 1932, pg. 404-405). A autora cita dois planos de distribuição para os mecanismos perceptivos, estudados por Piaget, sendo eles: as interações imediatas, resultado da percepção simultânea entre os elementos percebidos e, os efeitos elementares, fruto de análise e exploração. Esse último acaba por desconsiderar a possibilidade de ser inata a percepção ambiental uma vez que considera ser ela resultada numa construção interiorizada.

Para esse trabalho será considerada a concepção cognitivista de Piaget, pois como cita VESTENA,

“essa supera as abordagens anteriores ao considerar que a percepção pode ser analisada quando integrada ao mundo vivido dos indivíduos, tanto no plano cognitivo, perceptivo ou afetivo. Além de compreender que o indivíduo constrói a sua inteligência a partir da interação com o ambiente num processo de equilibrações sucessivas das ações do sujeito.” (VESTENA, 2003, pg. 09)

Portanto, cada sujeito perceberá o ambiente de formas diferenciadas, relacionando os aspectos sociais e culturais próximos a sua experiência de mundo. Ele perceberá o espaço e, experimentando ele, sentirá seus limites e possibilidades, sentindo-se com passar do tempo, confortável para atuar, interferir e criar sobre ele.

Haverá um processo de interação e de consciência de seu papel nesse espaço, quando isso ocorrer, o espaço passa a ter significado, pois é fruto da construção do sujeito, e passa a ser percebido como lugar.

Porém, é preciso considerar que o ambiente, enquanto espaço, não é estático, a relação entre ele e o sujeito é dinâmico e provoca sua reação, quando isso acontecer surgirão mudanças, conflitos, que levarão esse sujeito a uma adaptação, a uma reorientação de ações e de julgamentos, e essa reflexão é baseada novamente na percepção de regras necessárias para manter o equilíbrio ambiental de forma sustentável.

Importante se antecipar e construir uma percepção ambiental orientada moralmente, ética, internalizada no sujeito de forma que haja a consciência da necessidade em se pensar de forma autônoma o ambiente, em percebê-lo, com vistas a garantir sua perpetuação.

A Construção do Juízo Moral da Criança, segundo a Obra de Jean Piaget.

A construção da autonomia moral e ética dos sujeitos é possível a todos os indivíduos, segundo Jean Piaget, pois é fruto de sua gênese. Ela depende de muitos fatores como, por exemplo, um crescimento orientado, um processo de construção operacional equilibrado e adequado à faixa etária deste sujeito e principalmente da interação e mediação com o meio e tudo que nele habita.

Segundo Jean Piaget, em seu livro, O juízo moral da criança,

“... as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores.” (PIAGET, 1932, pg.11)

Nesse sentido ganham valor dois aspectos fundamentais no que se refere à aprendizagem das regras morais segundo o autor, o respeito que as crianças têm pelo

conteúdo das regras e o respeito que tem pelos adultos que repassam as regras, sendo este, o respeito, um modo de sentir que interferirá diretamente na construção de um ser humano capaz de compreender e agir moralmente.

O respeito surge como sentimento fundamental para a aquisição das noções morais, podendo ser interpretado de formas diferentes. O respeito unilateral, ou seja, aquele que implica numa relação de desigualdade, como o forte pelo fraco, o rico pelo pobre, o adulto pela criança e assim por diante, onde se concebe a coação do superior em relação ao inferior, é uma das formas de respeito, comuns pela prática da autoridade. Porém, a relação de coação, numa construção sadia do juízo moral da criança, não pode ser entendida como autoritarismo, ela é necessária, mas não pode manter-se no tempo de crescimento do indivíduo, o que Piaget chamou de maturação biológica (seu amadurecimento na capacidade de juízo), ou seja, a criança deve compreender a relação de respeito pelo adulto que o instrui como necessário, pois, essa relação possibilitará um melhor aproveitamento do conhecimento repassado, que conseqüentemente servirá como arcabouço teórico e prático de sua formação. Portanto, quando mencionamos a autoridade, fazemos referência à instrução, ao repasse do conhecimento pelo adulto que domina o conteúdo e o conhecimento, para criança tanto no ambiente familiar, cotidiano, quanto na escola.

Já o respeito mútuo prevê uma relação de cooperação, onde os indivíduos se respeitam como iguais, reciprocamente. Ou seja, a criança inicia uma etapa de aceitar a coação e questioná-la, avalia-la como necessária e aceitável. Nessa etapa do desenvolvimento do juízo moral, a criança inicia um exercício de justiça. Contrariando o respeito unilateral, exteriorizado, imposto pela regra do certo e errado, por exemplo, a criança passa a utilizar a regra da justiça como uma condição intrínseca, interiorizada, que regerá suas relações sociais. A solidariedade e a cooperação participam desse momento, diretamente ligadas à noção de justiça. Surgem os conflitos, as dúvidas, os questionamentos, os confrontos, principalmente com a autoridade adulta.

Diante disso, necessário é saber que existem três tendências morais possíveis no que se refere ao desenvolvimento moral da criança definidas por Piaget: a anomia, a heteronomia e a autonomia: a anomia é a ausência total de autonomia, o que nos leva a pensar que a moral não é inata; A heteronomia desenvolvida por uma relação de coação é relacionada ao respeito unilateral às regras; e a autonomia, que é viabilizada pelo respeito mútuo, pela cooperação nas relações, construída num processo de interação da criança com o meio, ou seja, interiorizada.

Para analisar como se processa o respeito às regras, Piaget considerou para sua pesquisa, desenvolvida ao longo de mais de 50 anos, uma condição fundamental: a necessidade inicial de se pensar como as crianças pensam, ou seja, no nível etário em que se encontram e considerando o lugar onde estão inseridas. Isso porque essas variantes poderiam mudar o resultado final da pesquisa, podendo assim, ser esse influenciado pela cultura e experiência de cada sujeito, bem como do pesquisador.

Ele buscou nos jogos infantis, que é parte do cotidiano da criança e onde as regras são fundamentais para que a atividade aconteça, um meio de observar e estudar como se dá o julgamento moral da criança. A importância da regra está em, como menciona Yves de La Taille, ser ela que “permite dar corpo à moral, situá-la no tempo e no espaço.” (LA TAILLE, 2006) E o jogo escolhido foi o de bolinhas de gude por sua popularidade e por ser um jogo conhecido em várias partes do mundo.

Além de observar, Piaget também jogava com as crianças e durante a brincadeira conversava com elas sobre as regras do jogo. Essa interação, vivência em comum, demonstrou que as crianças tinham a prática e a consciência da regra e também evidenciou que ambas aconteciam em estágios diferentes.

Piaget descobriu que as crianças pequenas, até 3 anos de idade, jogam individualmente, apenas percebem as peças e o espaço do jogo, mas, aleatoriamente brincam da forma que quiserem. Testam mais a interação motora, não se preocupando com as regras sociais ou individuais. Já as crianças de 3 a 6 anos de idade aproximadamente, utilizam-se da vivência coagida no seu cotidiano e reproduzem os maiores durante o seu jogar, ao mesmo tempo em que buscam novas alternativas que atendam a seu interesse pessoal, uma característica egocêntrica, que também influencia sua capacidade de jogar individualmente, como se mesmo jogando juntos, as regras fossem individuais. Entre 7 e 10 anos aproximadamente, as crianças percebem que jogar sozinho, para si, causa conflito e começam a se organizar para o jogo, começam a entender a necessidade da regra e criam meios de controle mútuo, o que Piaget chamou de cooperação nascente. Após os 11 anos de idade aproximadamente, as regras ganham mais importância, pois as crianças percebem sua utilidade e necessidade do ponto de vista da justiça, elas fazem questão de utilizar seu tempo de jogo para o detalhamento das regras e para a discussão de novas situações que vão acontecendo durante o jogar.

Com esses levantamentos pode-se afirmar que há consciência da regra pelas crianças, mas que essa consciência acontece em etapas e formas diferentes de desenvolvimento, como detalhado acima. Há também a consciência da transgressão às regras, tido como não aceitável, um crime, pelas crianças, principalmente entre os 7 e 9 anos. Outra característica nessa faixa etária é a aceitação da inovação como parte do jogo, desde que acordado entre o grupo. Quando atingem os 11 anos aproximadamente, chega-se a uma consciência da regra como algo elaborado e construído, não algo fruto de coação apenas, mas por sua condição igualitária de condições aos indivíduos, construída por meio da cooperação mútua, de todos e para todos.

Para Piaget, a prática da regra leva a consciência, o autor considera que o conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um meio, conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar para ele e ter uma cópia ou imagem mental, tal como ele. Conhecer um meio é agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o meio e entender o processo dessa transformação e, como consequência, entender como o meio é construído.

O que Piaget pesquisou está no devir da construção moral nas crianças, sem análises antropológicas ou até mesmo filosóficas, para ele a epistemologia de seu trabalho é construída racionalmente com base na gênese e onde a cognição é o campo de estudo. Logo, o autor adverte para o fato de os sentimentos morais não serem o foco do estudo aplicado no livro O julgamento moral da criança, mas sim, como é construída a evolução dos critérios que chegam ao juízo moral, uma dimensão racional que se baseia originalmente em operações lógicas, em escolhas corretas, como vimos nos estudos das regras do jogo.

Assim, o estudioso coloca uma relação intrínseca e fundamental entre a moral e inteligência, como também, pode parecer que não considera a afetividade na construção da moral, mas para ambas as suposições é preciso uma reflexão. Piaget estudou a gênese, o processo de maturação, como já foi dito, do julgamento moral nas crianças, mas em outros vários estudos, bem como em cursos que ministrou na Europa, admitiu a possibilidade de que: o desenvolvimento da inteligência está relacionado ao desenvolvimento da moral, mas pode não ser determinante. E com relação à afetividade, Piaget considera que o desenvolvimento afetivo, assim como o desenvolvimento intelectual, tem relação e, ambos são fruto de reorganizações ao longo da evolução da psique.

Crianças Quilombolas

A discussão sobre a construção dos sujeitos, sua identidade, e sua relação com os demais é necessária para que possamos contextualizar os valores aplicados em comunidades ou lugares, faz parte de nosso entendimento sobre o múltiplo e expande nosso olhar, nossa percepção para o outro. Quando tratamos especificamente dos povos quilombolas, podemos falar sobre várias temáticas, pois se sabe que a multiplicidade, étnica e cultural brasileira é uma característica conhecida em várias análises das ciências sociais e estudos educacionais, entretanto, a percepção concreta desta multiplicidade no cotidiano populacional, por meio de ações presentes no dia-a-dia dos grupos, principalmente os minoritários do Brasil é pouco significativa. Nesse sentido, destaca-se aqui a emergência das comunidades remanescentes de quilombos, que no imaginário nacional teriam desaparecido do país junto com o sistema escravocrata, o que não ocorreu, e forçou seu reconhecimento oficialmente em 1988, principalmente com a afirmação de seus direitos territoriais por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição - ADCT.

No Brasil, o contexto escolar dessas comunidades é motivo de muitas discussões e ajustes, visto que muitas das crianças e adolescentes remanescentes não possuem escolas na comunidade onde vivem, tendo que estudar nas proximidades. Segundo o Censo Escolar de 2004, existem 49.722 estudantes matriculados em 374 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos, sendo que 62% das matrículas estão na região Nordeste.

No Paraná, sul do país, mais especificamente na região do município de Guarapuava, encontra-se a comunidade quilombola Paiol da Telha, com aproximadamente 68 famílias remanescentes. Uma comunidade em situação bastante complexa e especial por sua luta pela garantia da terra, pela marcação dual das culturas existentes na localidade onde está inserida, próxima a Colônia Vitória, onde muitos dos habitantes são de descendência alemã. Outro aspecto importante em Paiol da Telha é, como citado acima, a ausência de uma escola no espaço do quilombola, o que faz com que as crianças se desloquem para estudar, que participem cada vez mais da cultura da colônia e que conheçam outros meios de educação e de interação cultural que não os seus.

Guardados os possíveis efeitos culturais positivos dessa interação, que não é foco desse estudo, podemos pensar que essa troca entre as culturas provoca o enxergar seu lugar de

forma diferente dos demais, que não é apenas uma questão ponto de vista, mas sim de uma construção que depende de muitos fatores.

Para a criança quilombola, mesmo que ela ainda não perceba assim, seu espaço é sua matriz africana e seu lugar é a comunidade quilombola. Ela irá construir sua percepção de mundo e sua cultura fará sentido e terá significado tão logo ela se veja parte, autônoma, integrante deste “povo”. Sua cultura imprimirá uma razão de pertença, de ser e estar, de sua identidade. Por isso, a importância para essas comunidades em ter uma escola não está em manter as crianças afastadas de outras, mas principalmente em perceber seu lugar, como um lugar que considera as crianças, que valoriza o fato de sua história e cultura serem repassados, que possa enxergar os princípios da educação quilombola como parte de um espaço múltiplo, coabitado por culturas diversas, e onde as crianças se enxerguem e possam ter uma infância construída sem rótulos.

Em visita as escolas da Colônia Vitória, onde as crianças quilombolas de Paiol da Telha frequentam, foi possível vivenciar um pouco do dia a dia dessas crianças, pois estávamos realizando coleta de dados de nossa pesquisa ação nas salas de aula, atividade do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação, do programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro Oeste. Relatamos aqui apenas uma percepção, uma vez que a pesquisa encontra-se em andamento, sendo prematura uma conclusão. Percebemos que para as crianças quilombolas, no que tange o respeito aos adultos que elaboram e repassam as regras, há uma relação íntima de construção do saber e do fazer, pudemos presenciar durante nossa passagem o respeito unilateral presente, pois, estavam sempre atentos e, quando questionados diretamente sobre seus afazeres, seu modo de pensar, as crianças respondiam claramente. Percebemos também, que o grupo de crianças quilombolas se sentia coagido, por serem minoria em sala de aula, e que por isso se mantinham calados e pouco participativos quando os temas eram tratados de forma coletiva.

A transmissão do conhecimento nas comunidades quilombolas acontece e está diretamente ligada ao ambiente, a história e a cultura. Isso porque ela começa na construção do espaço, do território, um símbolo de sua resistência e é resultado de sua cultura ancestral. Ou seja, o conhecimento é transmitido inicialmente pelos mais velhos por meio da edificação da comunidade, onde os esses mais velhos trazem em sua origem os saberes e fazeres de seus ancestrais. Segundo Marilene Leal Paré e autores, “O fato das casas dos filhos serem

construídas em torno das casas dos pais facilita o processo de construção das moradias pelos homens do grupo familiar, trazendo a circularidade dos processos relacionais e educacionais (parentesco, vizinhança, aprendizado).” (PARÉ, 2007, pg. 220-221) Percebe-se então que o respeito pelo adulto está também como forma de controle de seu espaço e da garantia do espaço de suas futuras gerações.

Para as comunidades quilombolas os valores são formas de introduzir e fortalecer seu cotidiano e sua cultura e são concebidos também com base na matriz africana estando interligados, de forma que se conectam. Mantém clara sua ligação com as artes, com o corpo e todo simbolismo contido nele. O corpo para o quilombola é extensão do meio ambiente, de seu espaço e carrega sua história. O respeito ao meio é, portanto, parte do seu ser e do se manter quilombola. Seu corpo serve à performance de sua história e cultura.

Baseados nessa visão é preciso compreender que a relação e a percepção ambiental do quilombola com o espaço compreende o respeito por seu ser, está impresso na pele sua história, seus lugares (África e Brasil) sendo que seus valores, conjunto de regras de convivência criadas por eles, mantém clara essa relação direta. Ainda não pudemos vivenciar a comunidade quilombola em nossa pesquisa, pois como mencionamos ela está em andamento, e em etapa escolar, mas em estudos relacionados à cultura dessa comunidade localizamos descritos no livro *Modos de Interagir*, parte da coleção *Saberes e Fazeres*, desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006, pg.17-78), valores que retratam nosso raciocínio, são eles:

1. Memória: que está relacionada à manutenção cotidiana da cultura afro.
2. Ancestralidade: diretamente relacionada à transmissão do conhecimento dos mais velhos aos mais jovens, da coação e do respeito heterônimo.
3. Religiosidade: que carrega o simbolismo de respeito à vida, ao respeito ao outro, à alteridade, à solidariedade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro. Características do saber autônomo.
4. Oralidade: vem como forma de potencializar a transmissão e manutenção da cultura e acontece por meio das artes.
5. Musicalidade: como dimensão do corpo, que comunica e dança.
6. Cooperação: relacionada ao pensar coletivo, em comunidade. Outra característica, uma das principais, do pensar autônomo.
7. Energia Vital: um valor relacionado ao que para eles é o imponderável da vida, na capacidade de criar, arriscar, inventar, de amar como afirmação de existências.

8. Corporeidade: remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos.
9. Ludicidade: para eles o jogo tem função social e de instrumento de ensino e aprendizado, sendo também uma forma de linguagem que estimule a conquista e a vitória.
10. Circularidade: que está relacionada à troca de conhecimento e a discussão dos temas relativos à comunidade em círculo, roda de conversa, entre os membros.

Considerações finais

Assim como Piaget estudou e relatou em sua pesquisa e livros, as crianças quilombolas têm em sua gênese, comum a todos os seres humanos, a construção do juízo moral na criança. Passam pelo processo de heteronomia de forma bem marcante, utilizando-se da coação, do respeito pelos mais velhos como um meio de transmissão do conhecimento, de garantia do perpetuar de sua cultura. Elas têm bem marcadas a noção do outro e de sua importância, uma alteridade bem definida no sentido do valor que depositam nas relações de cooperação e de solidariedade, principais características da autonomia piagetiana.

As crianças quilombolas têm na oralidade e na musicalidade valores que representam os mecanismos de coação, uma vez que é preciso saber usar o corpo para participar, ser reconhecido e compreender a cultura; do que sabe usar o corpo para aqueles que ainda não detém a técnica.

E finalmente sua percepção de lugar, de meio ambiente está relacionada à sua história, aos espaços vividos, atualmente como também por seus ancestrais. São retratos de cenários das experiências humanas que foram construídos com intensidade, baseados em conflitos históricos e sofrimento pelo julgamento de sua raça. Foram sentidos e compreendidos, como cita VESTENA “através dos vínculos cognitivos e afetivos” que foram estabelecidos (2003).

Para as crianças quilombolas, sua percepção imediata do lugar, de seu meio, é a segurança para existir, e numa análise mais elaborada, os efeitos elementares, construídos ao longo de sua vida e histórica, fazem com que essa percepção ambiental se expanda ao seu ser. A moral ambiental quilombola é construída objetivando a autonomia, os valores são construídos de forma a existir uma compreensão do meio ambiente enquanto meio onde há

uma relação dinâmica de troca. Onde há necessidade de se preservar o território para que haja um campo de cooperação possível, de instauração da moral autônoma entre os seus, pois isso garante que sua história não se perca e perpetue nas gerações.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

BRASIL, Casa Civil. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Dispõe sobre Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília: 1988.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente - MMA. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**. Brasília: 2013.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Saberes e fazeres, v.2: modos de sentir** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

DEVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico, descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOSER, Gabriel. **Psicologia Ambiental no Novo Milênio: Integrando a dinâmica cultural e a dimensão temporal**. In Eda Tassara (Org.) Panoramas interdisciplinares para uma Psicologia Ambiental do Urbano. (pg. 189-210). São Paulo: EDUC, FAPESP, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**. Curitiba: SEED – Pr, 2008.

PARRAT-DAYAN S. A Teoria de Piaget sobre a causalidade. In: MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança os modelos organizadores do conhecimento**. Campinas: Moderna, 2000.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO A. D. **A Educação Para Quilombolas: Experiências de São Miguel Dos Pretos em Restinga Seca (Rs) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (Go)**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de junho de 2013.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1932.

_____. **Cinco Estudos de Educação Moral...** [et al] organizador Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SILVA, Beatriz Caetanna. **A construção da (in) visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social**. 2011. 158pg. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal.

TUAN, Yi-Fu; **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VASCONCELOS, M.S. **A criança e o conhecimento**. Assis-SP (UNESP), mimeo, 1997.

VEIGA, José Eli. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor**. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

VESTENA, Carla Luciane Blum. **Piaget e a Questão Ambiental: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Sensibilização ambiental: Um Diagnóstico na Bacia do Rio Belém, Curitiba – Pr, a partir da Percepção de Alunos do Ensino Fundamental**. 2003. 177pg. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.