



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

JOANA VIRGINIA CAMPOS CAMPANA

**SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO  
DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

Londrina  
2010

JOANA VIRGINIA CAMPOS CAMPANA

**SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO  
DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de  
Pedagogia, do Departamento de  
Educação, do Centro de Educação,  
Comunicação e Artes, da Universidade  
Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof. Dra. Francismara  
Neves de Oliveira.

Londrina  
2010

JOANA VIRGINIA CAMPOS CAMPANA

## **SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Orientadora

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Me. Luciane Batistella Guimarães Bianchini  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Eliana Ferreira Eik  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

***Uma jornada de milhares de quilômetros  
deve começar com um único passo.***

***(Lao-tzu)***

Aos meus pais, por tudo que  
fizeram e fazem por mim, pela paciência,  
compreensão e amor, bases de uma  
relação que me impulsiona  
a seguir em frente.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pela sabedoria que me deu para a realização desse trabalho e por me carregar em seus braços quando eu mais precisei, não me deixando cair e muito menos desistir.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos e nos meus sonhos.

À minha irmã Mariana, que com seu carinho e paciência me ajudou a superar os momentos de dificuldades.

Ao meu namorado Paulo, por todo seu apoio, pela compreensão e amor que tornam minha vida mais completa.

Às minhas amigas Bárbara e Aline, pelo companheirismo e amizade.

À minha professora orientadora Dr.<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira, pela compreensão, sabedoria e dedicação evidenciadas em todas as etapas deste trabalho.

Aos professores que participaram desse estudo.

Muito obrigada a todos, por me ajudarem a subir mais um degrau da escada dos meus sonhos.

CAMPANA, Joana Virginia Campos. **Significação de professores sobre a construção da Moralidade na Educação Infantil**. 69fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

Constitui-se em uma necessidade imanente ao desenvolvimento da prática pedagógica contemporânea, discutir a formação moral da criança que frequenta a Educação Infantil. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo e tem como objetivo analisar as significações de professores sobre o desenvolvimento moral da criança na educação infantil. Considerando tais elementos, se propõe o seguinte questionamento: Qual a significação que os professores atribuem ao desenvolvimento moral da criança na Educação Infantil? Foram constituídos, nessa pesquisa, os seguintes eixos de discussão ancorados na perspectiva teórica piagetiana: desenvolvimento moral, construção de regras, cooperação e autonomia. Como instrumento de coleta de dados empregamos um roteiro semi-estruturado de entrevista, aos professores da Educação Infantil de uma escola confessional, da rede privada do município de Cambé-PR. Os resultados obtidos na pesquisa confirmam as indicações da literatura quanto à importância de oportunizar por meio das práticas pedagógicas, a construção moral, e apontaram para a necessidade de oportunizar aos professores envolvidos na Educação Infantil, espaço de reflexão sobre suas práticas promotoras da construção moral, à luz do referencial teórico que adotam, no sentido de buscar coerência entre as ações desencadeadas e os pressupostos teóricos que defendem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Prática Educativa. Desenvolvimento Moral. Autonomia.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA DE JEAN PIAGET .....</b>	<b>11</b>
2.1	O Desenvolvimento da Moralidade como um Continuum .....	15
2.2	O Estágio da Anomia .....	19
2.3	O Estágio da Heteronomia .....	22
2.4	O Estágio da Autonomia.....	26
<b>3</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....</b>	<b>311</b>
3.1	O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	31
3.2	O Projeto Político Pedagógico da Escola .....	38
<b>4</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO MORAL, NOS DOCUMENTOS E NA FALA DOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>588</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>66</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>	<b>67</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento moral das crianças na Educação Infantil é a temática central que norteia esse trabalho. O foco do presente estudo concentra-se na discussão sobre a formação moral na infância, à luz da proposta piagetiana de desenvolvimento humano. Vinha (2003, p. 114) afirma:

Sabemos que não é fácil para o educador construir um ambiente cooperativo em sua sala de aula. Inúmeros fatores dificultam a realização desse trabalho pelo professor, como por exemplo, o desconhecimento de como o ser humano aprende, como a criança desenvolve-se em todos os aspectos e de como ele pode auxiliar esse processo. Sem esse conhecimento fundamental, o educador não consegue atuar de maneira a favorecer o desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação terá sentido sempre que estiver comprometida com valores morais (ZABALA 2000; VINHA 2003).

Esse estudo justifica-se pela necessidade de respaldo teórico sobre o desenvolvimento moral da criança, na atuação do docente de Educação Infantil, o qual precisa definir de forma muito clara o referencial teórico que sustenta sua prática pedagógica e, assim, apropriar-se da teoria para atuar de forma sistematizada e instrumentalizar suas ações por meio de saberes científicos.

A relevância do estudo se traduz pela possibilidade de oportunizar reflexão sobre o processo que a criança percorre até chegar à autonomia moral e, além disso, analisar como os professores significam o desenvolvimento da moralidade por meio do estudo dos próprios documentos que norteiam a prática docente, tais como, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é analisar as significações de professores de uma escola confessional sobre a construção da moralidade na Educação Infantil.

Os objetivos específicos podem ser assim relacionados: identificar os pressupostos básicos da perspectiva teórica piagetiana nos estudos guiados por essa abordagem na literatura especializada; analisar documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil, tais como: o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico da escola quanto à questão da moralidade na criança; identificar, por meio de uma entrevista, as significações atribuídas por professores ao processo de formação moral.

Visto que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil configura-se como o documento norteador das práticas pedagógicas para os professores de Educação Infantil, optou-se por identificar as significações acerca da moralidade infantil, presentes no documento. Os eixos de análise escolhidos foram: desenvolvimento moral, regras, cooperação e autonomia.

A pesquisa de natureza qualitativa teve como abordagem o estudo exploratório- descritivo. De acordo com Gil (1999, p.43) “as pesquisas exploratórias buscam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”. Nesse sentido, o estudo exploratório se enquadra em uma proposta de Trabalho de Conclusão de curso, pois tem por objetivo oferecer uma compreensão ampla de um dado fenômeno, indicando possibilidades para estudos futuros. (GIL, 1999). O autor comenta ainda que um estudo “é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Caracteriza-se como estudo descritivo porque segundo Gil (1999, p.46),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

A escola escolhida como locus da pesquisa faz parte da rede privada de ensino, situa-se na cidade de Cambé-PR e possui, aproximadamente, 660 alunos distribuídos nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Foi escolhida para o estudo por ser uma escola confessional e realizar um trabalho com a educação moral, e por disponibilizar o acesso da pesquisadora ao Projeto Político Pedagógico da escola. Os procedimentos éticos de pesquisa foram adotados. Posto isto, que enfatiza o percurso metodológico de nosso estudo, passamos a apresentar a organização dada ao estudo.

O primeiro capítulo discute o embasamento teórico do estudo, analisando os principais constructos do desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana. Neste capítulo, são analisados os conceitos de desenvolvimento moral, regras, cooperação e autonomia, que se constituíram nos eixos de análise, tanto dos documentos como das respostas dos participantes, na entrevista realizada.

O segundo capítulo intitulado “O desenvolvimento da moralidade no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico da escola”, explorou as significações da moralidade nos documentos norteadores do trabalho do professor neste espaço de atuação. Neste capítulo, são descritos trechos do documento e analisados à luz do referencial teórico anunciado nos próprios documentos, dentre os quais se encontram conceitos da teoria piagetiana.

O terceiro capítulo apresenta os dados da pesquisa enfatizando relações entre as significações acerca da construção moral, presentes nos documentos oficiais e na fala dos professores participantes do estudo.

## **2 O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA DE JEAN PIAGET**

O desenvolvimento da moralidade no espaço escolar, na perspectiva teórica que adotamos neste estudo, está intrinsecamente relacionada ao processo de construção da autonomia do indivíduo, por meio do estabelecimento de ações orientadas para a cooperação e o respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, faz-se necessário, primeiramente, compreender a educação enquanto prática social que envolve sujeitos ativos em processo de aprendizagem, ou seja, a educação caracteriza-se pela dinamicidade pertinente ao desenvolvimento do homem, no curso de sua constituição como ser humano. De acordo com Brandão (2006, p.10), a educação é, como outros aspectos, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções da cultura na sociedade.

A educação é caracterizada de diferentes formas, a depender da base epistemológica empregada em sua definição. No caso da perspectiva piagetiana, pode ser entendida como um processo de descoberta, de investigação, de elaboração sistematizada, de (re)significação de conceitos, ou seja, de construção de saberes.

Nas palavras de Piaget (1988, p.33),

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica, ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui, além disso, o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento.

A educação configura-se como um desenvolvimento progressivo que é promovido pelas construções sucessivas acerca dos saberes sistematizados, os quais dizem respeito, de acordo com Piaget, ao conhecimento físico, ao conhecimento lógico-matemático e ao conhecimento social que nas palavras

de Wadsworth (1996, p.13): “cada um deles requer as ações da criança”.

No que concerne aos conhecimentos que se elaboram no ambiente escolar é preciso lembrar que estes compreendem os aspectos cognitivos, cuja essência está no desenvolvimento do pensamento, ou seja, na manipulação de operações mentais; os aspectos sociais, que envolvem as relações e interações entre os sujeitos; os aspectos físicos, ou seja, acerca do desenvolvimento motor; os aspectos emocionais, os quais implicam no desenvolvimento psíquico, envolvendo a compreensão de si.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a construção de saberes que abarcam a esfera da moralidade, o que requer o desenvolvimento da autonomia, do julgamento e raciocínio moral.

Para Piaget, a educação caracteriza-se por um processo que possui como meta fundamental o desenvolvimento do indivíduo em um sistema escolar organizado de modo que favoreça a construção de conhecimentos a partir da ação do sujeito sobre o objeto da aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento se processa por meio da progressão específica, a partir de estágios que dão identidade ao pensamento das crianças sobre várias perspectivas.

Sendo assim, de acordo com a teoria piagetiana, há uma intensa correspondência entre o desenvolvimento e a aprendizagem. A aprendizagem ocorre quando há compreensão do conhecimento físico, do conhecimento lógico-matemático e do conhecimento social, concomitante com o desenvolvimento das estruturas intelectuais.

O método de Piaget caracteriza-se como um processo de pesquisa, e não como um estudo pedagógico, ao passo que se destina a compreender o desenvolvimento cognitivo a partir de alguns conceitos, ou seja, os esquemas mentais e os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

De acordo com Cunha (2002, p.73),

Quando falamos em método piagetiano, estamos nos referindo a uma abordagem de pesquisa, e não a uma estratégia de trabalho pedagógico, como acabamos de ver. Se quisermos buscar alguma analogia nesse terreno, entretanto, não será difícil perceber que os procedimentos da pesquisa piagetiana inspiram atitudes em sala de aula bastante diferentes daquelas que seriam aprovadas por uma pedagogia tecnicista, voltada para a mensuração de resultados [...].

No que diz respeito à concepção piagetiana de conhecimento, é

possível inferir que ele acreditava que tanto as atividades biológicas, quanto as atividades mentais desempenhavam papéis fundamentais no amplo processo de adaptação do organismo ao meio ambiente e na conseqüente organização das experiências. Para que isso ocorra, no entanto, faz-se necessário o desenvolvimento dos esquemas, ou seja, das estruturas mentais. “Os esquemas são estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com as características comuns.” (WADSWORTH, 1996, p.3)

Segundo Becker (1992, p.1),

Piaget vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Vai mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não tem existência prévia, a priori: ele se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem.

Nessa perspectiva, faz-se relevante compreender que para que haja a construção de conhecimentos é necessário que ocorra uma constante interação entre o sujeito e o objeto, sendo que a perspectiva construtivista, ou seja, o método piagetiano, entende que o sujeito age sobre o objeto de modo a assimilá-lo, modificá-lo e modificar a si mesmo por acomodação.

De acordo com Wadsworth (1996, p.5),

Assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. Pode-se dizer que uma criança tem experiências: vê coisas novas (vacas), ou vê coisas velhas de novas formas e ouve coisas. A criança tenta adaptar esses novos eventos ou estímulos nos esquemas que ela possui naquele momento.

Dessa forma, a assimilação pode ser entendida como um processo cognitivo em que a criança integra ou classifica, uma nova informação, seja ela motora ou a partir de conceitos simbólicos, às estruturas cognitivas prévias.

No que diz respeito à acomodação, Wadsworth (1996, p.7) afirma que,

A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), que a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Sendo assim, a acomodação se realiza a partir de toda modificação dos esquemas de assimilação, sob a influência de situações exteriores aos quais se aplicam, ou seja, todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se acomodar em função de suas particularidades, mas sem perder sua continuidade, sendo um ciclo de processos interdependentes.

Quando a criança entra em contato com um novo dado perceptual ela pode ingressar em um processo de desequilíbrio, exatamente por não conhecer aquele objeto, e não ter, portanto, o esquema mental construído referente àquele novo fenômeno. Sendo assim, o objeto assimilado perturba e convida o sujeito a transformar suas estruturas mentais a fim de acomodá-lo. Nesse trabalho cognitivo, a criança encontra o equilíbrio quando consegue finalmente assimilar o estímulo e fazer uma acomodação, modificando os esquemas existentes.

Equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Desequilíbrio é um estado de não balanço entre assimilação e acomodação. Equilíbrio é processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. (WADSWORTH, 1996, p.8)

Sendo assim, o modelo proposto por Piaget exige que o indivíduo atue sobre o objeto para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento das estruturas mentais, porém, somente é garantido quando a criança faz o processo de assimilação e acomodação dos estímulos do meio ambiente.

Além disso, o desenvolvimento da inteligência envolve a sucessão de estágios. “[...] a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressões indefinidas [...]” (PIAGET apud CARVALHO, 2002, p.56)

Nessa perspectiva, Piaget (apud CARVALHO, 2002, p.56) analisa:

[...] a criança necessita passar por um certo número de fases caracterizadas por ideias que adiante considerará erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento à soluções finais corretas [...].

Dessa forma, de acordo com Piaget, todos os indivíduos passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento cognitivo, na mesma ordem, ou seja, todas as crianças vivenciam o estágio sensório-motor (0-2 anos);

posteriormente, o estágio pré-operatório (2-7 anos); por volta dos sete anos chegam ao estágio operatório concreto; e a partir dos onze anos, aproximadamente, finalizam o processo de formação de estrutura do pensamento no estágio operatório formal. Desde esta idade o sujeito já possui a lógica como coordenação predominante, e o que diferenciam uns indivíduos dos outros são as próprias experiências e os contínuos e diversos processos de assimilação e acomodação que realizam durante toda a vida.

De acordo com Carvalho (2002, p.56),

Se o desenvolvimento envolve estágios ordenados e sucessivos e depende, fundamentalmente, do processo de equilíbrio, a aprendizagem escolar fica subordinada às estruturas de pensamento já construídas pela criança. Assim, as questões educacionais, tais como o conteúdo, os métodos de ensino e o papel do professor, mesmo tendo um papel formador necessário ao próprio desenvolvimento, ficam subordinadas ao processo de construção das estruturas cognitivas, que tem como referência o sujeito universal, epistêmico. Piaget indica a importância do professor como uma figura que incite ao desafio e à reflexão, necessitando, para isso, conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo.

Posto isto, que analisa resumidamente os princípios norteadores da compreensão de desenvolvimento nesta teoria, passamos a discorrer os aspectos relativos à construção da moralidade.

## 2.1 O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE COMO UM CONTINUUM

O desenvolvimento da moralidade está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo. Os sentimentos sociais e morais avançam à medida que se sucedem os estágios do desenvolvimento e consolidam-se estruturas cognitivas e novas formas de raciocínio e compreensão da realidade (MENIN, 2000).

Assim, o desenvolvimento do raciocínio moral faz-se por meio de um continuum, ou seja, caracteriza-se por um processo, o qual sofre influências das construções que as crianças fazem acerca do ambiente, incluindo, nesse sentido, as interações que se estabelecem e os desafios do meio que se interpõem ao sujeito.

De acordo com DeVries (1998, p.12),

[...] o conhecimento do mundo físico é construído pela criança, assim também deve ser construído o conhecimento psicossocial.



Isto é, o pensamento sócio-moral e o entendimento sócio-moral em ação passam por transformações qualitativas. O segundo paralelo é que, assim como o afeto é um elemento motivacional indissociável no desenvolvimento intelectual, os vínculos sócio-afetivos (ou a falta desses) motivam o desenvolvimento social e moral. O terceiro paralelo é que um processo de equilíbrio (ou auto-regulação) pode ser descrito tanto para o desenvolvimento social e moral quanto para o cognitivo. Este equilíbrio envolve, por exemplo, a afirmação de si mesmo e a conservação do outro como o parceiro desejado.

As representações mentais possibilitadas à criança durante o estágio pré-operatório devido a consolidação da linguagem caracterizam o marco inicial dos sentimentos sociais das crianças, pois, dessa forma, é possível haver a representação e a recordação dos sentimentos.

Para Wadsworth (1996, p.73),

Com a capacidade de reconstrução do passado cognitivo e afetivo, durante o estágio pré-operacional, o comportamento pode assumir um elemento de consistência que não era possível antes da representação. O passado sendo reconstruído e constituindo-se num elemento do comportamento presente, o afeto torna-se menos ligado à experiência imediata e à percepção do que antes. O comportamento pode tornar-se um pouco mais estável e preditivo. Os sentimentos têm o potencial de se tornarem mais consistentes à medida que o desenvolvimento avança.

No que concerne ao desenvolvimento da moralidade no espaço escolar, é importante ressaltar que para que haja a construção do raciocínio moral, os objetivos educacionais devem estar atrelados à pressupostos que favorecem a cooperação, a autonomia e o respeito mútuo.

De acordo com Lukjanenko (1995, p.18),

A consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo. É preciso criar um clima de ajuda e compreensão recíproca, para a criança criar em si uma moral da reciprocidade e não da obediência. A moral da reciprocidade é a da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Os conceitos morais são construídos por meio das interações. As crianças desenvolvem-se moralmente a partir de suas ações sobre o contexto em que estão inseridas. Sendo assim, não é possível estabelecer um plano universal que seja eficaz no desenvolvimento moral de todos os indivíduos, porém, pode-se compreender como as crianças, em um ambiente sócio-moral adequado permeado por ações e posturas coerentes, constroem o julgamento moral em um processo contínuo (LA TAILLE, 2006).

Segundo DeVries (1998, p. 51),

Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. [...] No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção.

Entende-se que, assim como o desenvolvimento da inteligência se constrói por um processo interior, o mesmo ocorre com o desenvolvimento moral. Nessa perspectiva, as crianças não assimilam conceitos morais, mas os constroem por meio das experiências. Dessa forma, é preciso que a criança esteja inserida em um contexto adequado para que possa estabelecer interações que promovam a construção de seus próprios valores morais.

De acordo com Vinha (2003, p.40),

Mediante esse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promoveriam o desenvolvimento moral seriam o tipo de experiências que vive cada indivíduo, em concreto, e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social, em geral (Delval e Enesco, 1994). A moralidade seria resultante das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes.

Quando nos referimos à educação moral, estamos falando de um processo que inclui procedimentos e métodos que possuem como objetivo o estímulo à autonomia da consciência do sujeito. As formas de interação que se estabelecem irão favorecer as construções do raciocínio moral, de forma que este pode estar mais atrelado à passividade ou à atividade do indivíduo em busca da consciência moral autônoma (CORTELLA, LA TAILLE, 2005).

Nesse sentido,

Verdade é que aqui não temos de tratar dos fins de educação moral, mas somos forçados para classificar os procedimentos a distinguir aqueles que favorecem a autonomia da consciência e aqueles que conduzem ao resultado inverso. Em segundo lugar, podemos considerar o ponto de vista das próprias técnicas: se queremos alcançar a autonomia da consciência, podemos perguntar se um ensinamento oral da moral - uma "lição de moral" - é tão eficaz como supõe Durkheim, por exemplo, ou se uma pedagogia inteiramente ativa é necessária para este fim. Para um mesmo fim podem ser concebíveis diferentes técnicas (PIAGET apud MACEDO, 1996, p.1).

A realidade moral é uma construção, os sujeitos apresentam disposições e tendências morais, porém, é necessário um sistema de regras que discipline as disposições inatas. Para que o indivíduo decida agir de uma

determinada maneira é preciso que se estabeleçam condições que despertem no sujeito a consciência de obrigação, ou seja, primeiramente, deve haver uma ordem a ser cumprida e, além disso, deve estar presente o sentimento de respeito, o qual configura-se como sentimento fundamental para a vida moral.

Nessa perspectiva,

Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. Que as normas morais sejam consideradas impostas, a priori, ao espírito ou que nos atenhamos aos dados empíricos, é sempre verdade, do ponto de vista da experiência psicopedagógica, que é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste (PIAGET apud MACEDO, 1996, p.3).

Sendo o desenvolvimento moral um continuum que se desenrola por toda a vida dos indivíduos, compreende-se que a moralidade passa por estágios, assim como o desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma que a mente humana constrói as estruturas mentais na busca do conhecimento, por meio da interação com o meio físico e social, o sujeito faz um percurso que o leva da anomia à autonomia moral. Durante a infância, verifica-se a presença de duas morais no pensamento das crianças (heteronomia e autonomia), sendo orientadas pelos princípios postos pelos adultos no que diz respeito ao dever e ao respeito.

É por meio das relações que se constitui a ideia de respeito entre os sujeitos inseridos em dado contexto. No entanto, o ambiente moral irá favorecer o desenvolvimento moral autônomo ou heterônomo, ou seja, quando as noções morais são obedecidas por regras impostas exteriormente ao sujeito, de modo que há o respeito desigual e o sentimento de dever apenas por coação, chamamos essa relação de heterônoma, orientada pelo respeito unilateral.

Em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito, o único em que normalmente se pensa e no qual Bovet tem insistido muito especialmente, implica uma coação inevitável do superior sobre o inferior; é, pois, característico de uma primeira forma de relação

social, que nós chamaremos de relação de coação (PIAGET apud MACEDO,1996, p.5).

No momento em que o respeito unilateral passa a ser qualificado pelo respeito mútuo, de forma que a relação esteja baseada na reciprocidade, ou mais especificamente na cooperação entre os sujeitos envolvidos e na transposição do sentimento do dever para o sentimento do bem, percebemos a evolução da heteronomia à autonomia.

[...] a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (PIAGET apud MACEDO,1996, p.5).

## 2.2 O ESTÁGIO DA ANOMIA

A criança quando nasce possui poucos esquemas mentais, sendo estes de natureza reflexa. Dessa forma, esse período chamado por Piaget de sensório-motor (0 à 2 anos) é caracterizado pela inteligência prática, ou seja, o bebê tende a resolver problemas, alcançar objetivos, porém, sem buscar o enunciado de verdades e sim obter resultados favoráveis.

De acordo com Batista (2009, p.56),

Assim, os atos reflexos, inatos e causais, observáveis durante o primeiro subestágio do período sensório-motor experimentam modificações como resultado do seu uso repetitivo e da interação com o meio. Embora apenas exercite seus reflexos enquanto age, sem comportamentos intelectuais observáveis, o uso dos reflexos pelo bebê é essencial para o desenvolvimento das estruturas cognitivas seguintes. Desde o início, estão presentes atos de assimilação e acomodação.

Além disso, Piaget entende que existe inteligência antes da linguagem, no entanto, não existe representação, pois o bebê antes da linguagem consegue coordenar meios para atingir certos fins, porém, ainda não é capaz de se apoiar sobre o simbolismo e fazer representações mentais. Sendo assim, o período de 0 à 2 anos caracteriza-se por ações reflexas, as quais vão se aprimorando e constituindo os primeiros hábitos de diferenciação; posteriormente, a coordenação de esquemas, a descoberta de novos meios mediante experimentação e, por fim, a representação de novos meios utilizando combinações internas, ou seja, a representação. Nessa fase, a criança descobre o mundo prioritariamente pela boca, necessitando do

concreto para compreender os significados do mundo que a cerca.

Dessa forma, quando a criança nasce ela busca chamar a atenção por meio do choro e dos seus comportamentos reflexos para suprir seus desejos de alimentação e afastar seus desconfortos. Em um primeiro momento, entende-se que não há sentimentos e que a afetividade dos bebês está atrelada aos reflexos. Com o passar do tempo a criança passa a manifestar sentimentos relacionados à percepções experimentais, tais como, satisfação e descontentamento. É por volta dos 12 aos 18 meses que a criança inicia a transferência de afeto para outros indivíduos, sendo que antes isso não era possível, pois até esse momento, a criança não conseguia diferenciar seu eu dos outros objetos e pessoas, ela acreditava na extensão do seu corpo sobre o ambiente que a cerca. Assim, é somente no final do período sensório motor, que a criança passa a apresentar sentimentos afetivos.

De acordo com Batista (2009, p.67),

Para Piaget, as crianças com as suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas pela contínua construção, iniciam as relações com as outras pessoas. Essas trocas tornam as apreciações possíveis mais importantes, mais estruturadas e mais estáveis. Tais apreciações indicam o início dos “sentimentos morais” interpessoais.

Nessa perspectiva, entende-se que a partir do momento que a criança apresenta sentimentos afetivos formados, ampliam-se as possibilidades de estabelecer relações com as pessoas, o que favorece o surgimento dos sentimentos morais nas crianças.

De acordo com Araújo (2009, p.180),

Para Piaget a criança não nasce heterônoma, mas, aproximadamente do nascimento aos 2 anos de idade, apresenta o que ele chama de um estado de anomia, em que praticamente não é regulada por nenhuma regra moral (interna ou externa). Isso nos indica que heteronomia se trata de uma etapa que a criança atinge a partir da relação com adultos que, colocando-se como figuras de autoridade, exercem funções educativas, impondo determinadas regras.

No período sensório-motor não há proeminência da compreensão de regras, sendo assim, a criança percebe as regras como procedimentos habituais, regulares, porém, não as sente como disciplina normativa, ou seja, não há nenhuma consciência moral. Essa fase do desenvolvimento moral é chamada por Piaget como anomia, caracterizada pela ausência geral de normas.

Nesse momento do desenvolvimento a criança não tem qualquer condição de saber que ações são consideradas adequadas ou inadequadas. Sobre essa questão Fortuna e Horn apud Vinha (2003, p.53) definem: “dificuldade de compreensão causada pela insipiência dos quadros mentais, fugazes e sem coordenação”.

Vinha (2003, p.53) comenta,

Ele é movido por necessidades e benefícios próprios. Piaget explica que a anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas e com o desenvolvimento cognitivo. Com o surgimento da função simbólica, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da imagem mental, o bebê torna-se capaz de interiorizar as normas.

Pelo que vimos nos autores citados, não há consciência de obrigação, pois nesse período, as próprias trocas inter-individuais não estão desenvolvidas. Freitas, (2002, p.305) afirma: “para que haja sentimento de obrigação é necessário que se estabeleça uma relação entre, no mínimo, dois indivíduos”. A partir do momento que a criança inicia o estágio pré-operatório, é possível perceber certa evolução ao relacionar-se com os adultos, sendo que o egocentrismo, pertinente à inteligência prática do período sensório-motor, tende a atenuar-se, mais ainda é fortemente percebido nas condutas da criança.

Entende-se que nessa fase a criança começa a perceber a si própria e aos outros e, gradativamente, amplia sua relação com as pessoas, compreendendo que possui desejos, sendo que alguns podem ser realizados em detrimento de outros, os quais são governados pelos mais velhos. Aos poucos, o indivíduo entende a existência de uma relação de submissão e poder característico do estágio da heteronomia.

O progresso na construção moral da criança evidencia uma passagem da anomia (ausência total da consciência do outro e da regra) para a heteronomia na qual predomina a regra tomada como pura, imutável. Embora a regra ainda não possa ser relativizada, contextualizada e significada pela criança, percebê-la já se constitui um avanço.

Feltran (1990, p.82) afirma:

[...] é um prenúncio de controle intelectual que encontra o seu exato correspondente nos efeitos da coação moral [...] A crença na onisciência do adulto, corresponde à crença no valor absoluto dos imperativos, das ordens recebidas dele.

Para Vinha (2003, p.53),

Essa passagem da anomia para o segundo estágio que é o da heteronomia (ou realismo moral), constitui-se num grande avanço. Isso mostra que a criança tornou-se capaz de estabelecer uma primeira forma de controle normativo e de constituir, também, a consciência, ainda que rudimentar, do dever.

Quando a criança supera o estágio da anomia, aparece o interesse por atividades com regras e de atuação coletiva. O avanço que se pode considerar é o fato de que por meio da consciência da regra a criança já consegue estabelecer contato com as normas, ainda que isso seja realizado de forma rudimentar, sem reflexão acerca das mesmas. Assim, surge o sentimento de obrigação em relação às regras e à consciência das mesmas, preparado nos estágios anteriores e que se torna observável a partir de então.

### 2.3 O ESTÁGIO DA HETERONOMIA

O desenvolvimento moral da criança caracteriza-se por um processo de elaboração dos elementos necessários à consciência moral, sendo as relações que se estabelecem no meio social de fundamental importância para esse processo.

Assim, entendemos o respeito como o sentimento primordial nas relações sociais para aquisição do raciocínio moral pelas crianças. Entretanto, o respeito assume diferentes configurações no decorrer do desenvolvimento do ser humano, de acordo com o estágio de consciência das regras em que o indivíduo se encontra.

A primeira forma de respeito que aparece na criança é o que chamamos de respeito unilateral, ou seja, àquele que se apoia em uma relação de coerção do adulto sobre a criança.

De acordo com Piaget (1996, p. 4),

Em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito, o único em que normalmente se pensa e no qual Bovet tem insistido muito especialmente, implica uma coação inevitável do superior sobre o inferior; é, pois, característico de uma primeira forma de relação social, que nós chamaremos de relação de coação.

O respeito unilateral caracteriza-se por um sentimento de obrigação às regras externas ao indivíduo, a criança obedece ao adulto, considerando-o como autoridade suprema. Nesse sentido, a criança confere um valor incondicional aos valores, ideias e regras impostas pelos adultos.

Para Vinha (2003, p. 48),

O respeito unilateral é, segundo Piaget, “um instrumento de submissão à regras preestabelecidas, e à regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita” (ibid., p.75). Essa forma de respeito de apenas uma das partes, isso é, da criança pelo adulto, é, antes de mais nada, fator de heteronomia. Como foi dito, todo respeito, para Piaget, é uma mistura de amor e medo, mas é importante ressaltar que esse temor que a criança sente naturalmente, procedente do respeito unilateral, é resultante de uma relação desigual, havendo da parte “mais fraca” o medo de, principalmente, perder o amor do adulto, de receber uma punição, censura, desaprovação, etc.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o respeito unilateral dá origem ao que chamamos de moral heterônoma, ou seja, a heteronomia é o segundo estágio do desenvolvimento moral, o qual se configura como resultado das formas de respeito unilateral e da coação presentes nessa forma de relação.

De acordo com Silva (2009, p.258),

Na heteronomia, a base da relação é o respeito unilateral, quando as instruções são seguidas, dando continuidade às normas de geração em geração. Esse respeito unilateral é uma relação assimétrica. Existe a figura de autoridade ou de prestígio, a qual dá ordens e direções, exercendo pressão sobre o outro, que sente para com aquele o sentimento de dever, de respeito, e obedece. Isso constitui um tipo de relação social em uma via de mão única, ou seja, do adulto que age e determina sobre a criança e dessa que as acata porque o respeita.

A heteronomia é a moral baseada na obediência à autoridade, constituindo-se autoridade todas aquelas pessoas por quem a criança possui admiração, as quais julgam serem mais fortes e sábias do que ela própria. O indivíduo no estágio da heteronomia acredita que o adulto, pelo fato de ser mais velho, maior e mais inteligente está acima de todas as vontades e, por isso, deve ser obedecido, pois sabe o que é certo ou errado em cada momento.

Sendo assim, para a criança heterônoma a obediência é exterior às suas próprias ideias, sendo que consideram que apenas o outro tem discernimento do que é adequado. Dessa forma, a criança heterônoma



obedece às regras, porém, não as compreende como funcionais para o bem individual e coletivo.

Nesse sentido, DeVries (1998, p.54) afirma que,

O primeiro tipo de moralidade é uma moralidade de obediência. Piaget chamou-a de moralidade “heterônoma”. A palavra heterônoma vem de raízes que significam “seguir regras feitas por outros”. Portanto, o indivíduo heteronomicamente moral segue regras morais dadas por outros para a obediência a uma autoridade com poder coercivo. A moralidade heteronômica é a conformidade a regras externas que são simplesmente aceitas e seguidas sem questionamento.

O estágio da heteronomia, ou também chamado de estágio da pré-moralidade, acompanha a criança até os 4 ou 5 anos, aproximadamente. Esse período caracteriza-se fortemente pelo egocentrismo, o que colabora para que as regras permaneçam exteriores à criança.

Para Tortella (2009, p.54),

Na moralidade heterônoma, entendida também como a moral da obediência, uma pessoa, denominada por Piaget de autoridade, tem um poder coercitivo sobre as ações de outrem. Diferentemente da moral autônoma, o sujeito aqui não regula o seu comportamento por convicções pessoais, senão, por impulso ou obediência cega. É um relacionamento que se caracteriza como sendo de mão única. A coação pode ser realizada por punição ou por recompensa. Assim, a criança obedece às regras do adulto por medo, sendo que, geralmente, torna-se calculista, ou seja, segue as regras somente quando vigiada por um adulto. Este tipo de moral leva, então, a uma tendência de sempre se deixar regular pelo outro.

A criança pré-operatória compreende a realidade de uma perspectiva muito restrita, ou seja, ainda é incapaz de coordenar diferentes pontos de vista, interagindo com o meio considerando, somente, alguns aspectos da realidade.

Em relação ao pensamento de Piaget acerca do egocentrismo, Oliveira (2008, p.96) afirma que,

O egocentrismo foi analisado, pelo autor, como predomínio da perspectiva própria em detrimento da cooperação. Neste sentido, o autor enfatiza que: [...] emprego o termo egocentrismo em dois sentidos diferentes: tanto no sentido de uma confusão de sujeito e do objeto quanto no sentido de uma falha de cooperação [...], há aí apenas o duplo aspecto de uma mesma realidade.

O pensamento egocêntrico faz com que o sujeito não questione seus próprios pensamentos, ou seja, para ele, suas ideias estão sempre certas, pois acredita que todos pensam da mesma forma. Nesse sentido, a criança

pequena é caracterizada como egocêntrica não no sentido de ser egoísta, de não conseguir compartilhar ou dividir seus objetos, e sim pelo fato de conceber o mundo e todas as suas relações de uma perspectiva única, o que dificulta a compreensão de regras e a obediência às mesmas.

A criança pré-operacional não reflete sobre os seus próprios pensamentos. Como resultado, ela nunca está motivada para questioná-los, mesmo quando confrontada com evidências que são contrárias ao seu pensamento. Quando ocorre uma contradição, a criança egocêntrica conclui que a evidência deve estar errada, pois seus pensamentos são corretos. Assim sendo, o pensamento da criança, do seu ponto de vista, é sempre lógico e correto (WADSWORTH, 1996, p.61).

Dessa forma, é característico da criança pequena ter dificuldades em brincar coletivamente, dividir brinquedos ou respeitar a vez do outro de falar, pois ainda não conseguem equilibrar ambas as ideias e desejos. Além disso, é comum observarmos crianças em fase egocêntrica falando consigo mesmas, ou seja, não há, ainda, o diálogo, e sim um discurso onde a própria criança pergunta e responde, ou mesmo fala sem ater-se ao que os amigos estão entendendo. Nesse processo, a troca de pensamentos ainda está em construção.

De acordo com Vinha (2003, p.55),

O egocentrismo do pensamento aparece claramente na sua linguagem, por exemplo, no “monólogo coletivo”, no qual o discurso egocêntrico da criança não exige resposta. Não há realmente a conversação ou diálogo, não existe a troca. A comunicação é apenas aparente. Basta observarmos duas crianças de 3, 4 anos brincando, que o monólogo coletivo fica evidente. Cada uma brinca sozinha e fala daquilo que está fazendo, imita o som do seu brinquedo, mas não há um diálogo, uma interação entre elas. Quando as crianças estão em grupo pensam que estão conversando com seus colegas, entretanto, na verdade, falam consigo mesmas, sem preocupar-se se os companheiros estão compreendendo e sem querer que eles respondam.

Nessa perspectiva, entende-se que a criança pequena atribui um valor incondicional ao seu próprio ponto de vista, devido, sobretudo, ao fato de que não possui plena autonomia em suas ações, ou seja, sua postura ainda é heterônoma e permeada pela inconsciência acerca do seu próprio eu.

Sendo assim, não há constância em suas ideias e desejos, o pensamento egocêntrico é altamente influenciável pelas ideias do adulto, ou de quem consideram mais fortes e mais inteligentes do que ela própria.

De acordo com La Taille (1992, p.16),

Essa falta de autonomia também se faz presente quando crianças de 6, 7 anos acreditam que as regras morais são imutáveis como leis físicas e que, mesmo em se tratando de regras de jogos infantis (como bola de gude), nenhuma modificação é permitida. Em suma, egocentrismo significa também que a criança ainda é heterônoma nos seus modos de pensar e agir. Basta lembrar que, para Piaget e muitos outros, as noções do Eu e do Outro são construídas conjuntamente, num longo processo de diferenciação.

A criança em fase egocêntrica age de maneira como se somente seu pensamento fosse o ideal e, que, além disso, todos pensam da mesma forma que ela. Daí a dificuldade em coordenar outras perspectivas, pois para a criança pequena, simplesmente não há entendimento acerca de pensamentos divergentes. Ela está centrada em si própria. O que faz com que o sujeito abdique de suas razões é somente o respeito unilateral estabelecido pela moral heterônoma em que se encontram as relações entre crianças e adultos. Dessa forma, a criança abandona seu desejo em função da obediência ao adulto e às regras externas trazidas por ele.

#### 2.4 O ESTÁGIO DA AUTONOMIA

Ao crescer, a criança vai, gradativamente, superando o egocentrismo e, conseqüentemente, descentrando-se e abrindo espaço para novas formas de interação, ou seja, o sujeito que até então agia conforme os princípios de uma moral heterônoma, agora, incorpora o respeito mútuo como base para suas relações, o que é característico da moral autônoma.

De acordo com Vinha (2003, p.83),

[...] a criança heterônoma, que possui um respeito todo unilateral pelo adulto, vai descobrindo, paulatinamente, que o próprio adulto se submete, ou, pelo menos, procura submeter-se, às recomendações que ele mesmo faz às crianças. Então, desse modo, a lei ou a regra é sentida como superior aos seres respeitados. Pouco a pouco, ela vai percebendo também, a incoerência dos adultos, que as recomendações dadas por eles são não raro, diferentes e contraditórias: ora permite-se que a criança faça algo, ora já não mais é autorizado; por exemplo, ela percebe que num dia é repreendida por ter tido uma determinada ação, e no outro repete a ação e não é mais censurada. Assim, a criança é levada a efetuar opções e estabelecer hierarquias. Logo, esses sentimentos iniciais começam a transformar-se, vai havendo a “desmistificação do adulto, seguindo em direção à busca do respeito de si, dando início ao respeito mútuo.

A criança, ao se desenvolver, constrói noções acerca de si própria e dos outros, as quais se transformam com o passar do tempo, exatamente porque, de acordo com DeVries (1998, p.51) “dentro de um contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção”. Sendo assim, o ambiente em que a criança se encontra irá colaborar para o desenvolvimento moral, de forma que ela supere o egocentrismo e chegue à autonomia ou permaneça na heteronomia até a fase adulta.

Conforme Camargo (2009, p.272),

Com a superação da moral heterônoma pela moral autônoma, os sujeitos são capazes de estabelecer respeito mútuo, amparado na cooperação entre eles. Se antes o respeito era baseado na obediência e no medo do outro (pela coação ou por medo de perder afeto), no respeito mútuo, o medo é o de decair aos olhos deste outro, mas o entendendo como igual. Existem condições necessárias para que a autonomia moral supere a heteronomia, como a passagem do egocentrismo para a descentração cognitiva e a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, e tais condições são desenvolvidas nas relações sociais. Para o desenvolvimento da cooperação, característica das relações estabelecidas na moral autônoma, tem especial importância as trocas entre os pares, ou seja, entre crianças.

É comum observarmos adultos que não superaram a heteronomia, de forma que permanecem presos à regras externas, as quais são seguidas com base no respeito unilateral. Dessa forma, percebe-se nesses indivíduos a presença do pensamento egocêntrico, no sentido de que apresentam grandes dificuldades para considerar e aceitar opiniões alheias e construir uma relação baseada na reciprocidade de ações e pensamentos.

No entanto, entendemos ser de grande importância para a formação do indivíduo, o desenvolvimento moral que o possibilite chegar à autonomia de suas ações e pensamentos.

Nesse sentido, Piaget (1988, p.63) afirma que,

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as “lições” de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade.

A passagem da heteronomia para a autonomia caracteriza-se por um longo processo, no qual há a mudança fundamental no tipo de respeito que serve de base para as relações interpessoais, ou seja, o respeito da moral autônoma constitui-se no respeito mútuo, onde ambos interferem nas decisões a serem tomadas e coordenam de modo argumentativo suas ideias e desejos. Isto significa dizer que haverá em nossas ações as duas formas de moral, postas em atividade. Ora predominam as condutas mais heterônomas, ora as mais autônomas.

Além disso, a moral autônoma é regida pela cooperação, em detrimento da coação que se articula no período do realismo moral. Sendo assim, para Lukjanenko (1995, p. 21), “as relações de cooperação que são definidas pela reciprocidade e respeito mútuo. O próprio deste tipo de relação não é impor regras prontas, mas construir regras por acordo mútuo”.

Como afirma DeVries e Zan (1997, p.129),

Cooperar significa empenhar-se em atingir uma meta comum, enquanto se coordena os próprios sentimentos e perspectiva com uma consciência dos sentimentos e perspectiva do outro. O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a levar em consideração os pontos de vista dos outros. O motivo para cooperar começa por um sentimento de afeto e confiança mútuos que se elabora em sentimentos de simpatia e consciência das intenções próprias e dos outros.

Ainda em relação à cooperação Kamii (1991, p.29) afirma que,

Este tipo de cooperação requer muita descentração e coordenação interindividual. A criança de quatro anos está muito longe de estar apta a construir um sistema moral por si própria, mas adultos com os quais ela se relaciona nesta idade, podem contribuir de maneira importante para possibilidade de aí chegar. Chegamos agora a uma discussão de egocentrismo e a importância das relações não coercivas para favorecer a descentração e a coordenação interindividual.

Nessa perspectiva, entende-se que para chegar à autonomia moral, as relações devem estar baseadas na cooperação. Então, os sujeitos devem descentrar-se para que seja possível a compreensão de outras perspectivas e a construção de regras, cujo princípio seja a justiça e a igualdade.

Para Lukjanenko (1995, p. 21),

A moral da autonomia é a moral do bem, da reciprocidade, da solidariedade. A intenção neste tipo de moral é considerada, e a responsabilidade é subjetiva. A moral do bem é resultado da cooperação e é caracterizada pelo respeito mútuo, ou seja, respeito proveniente de uma relação de igualdade entre as partes.

Quando a criança chega à autonomia, sabe-se que esta superou o pensamento egocêntrico e, então, passou a compreender a possibilidade de coordenar pontos de vista e construir relações cooperativas e fundamentadas pelo respeito mútuo. Dessa forma, não há obediência, mas sim, reciprocidade nas ações.

Nesse sentido Piaget (1988, p.67) afirma que,

No outro extremo das relações interindividuais, formadoras de valores morais, está o respeito mútuo. Constituindo-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e de medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. Ele substitui assim a heteronomia característica do respeito unilateral por uma autonomia necessária a seu próprio funcionamento, e que se pode reconhecer pelo fato de que os indivíduos por ele obrigados participam da elaboração da regra que os obriga.

Para que as crianças cheguem à construção da moral autônoma é essencial que os adultos estabeleçam um ambiente cooperativo, no qual evitem o exercício da autoridade desnecessária. Isso favorece a formação de consciências reflexivas e independentes, aptas a fazer escolhas que tenham por convicção o bem comum.

De acordo com Camargo (2009, p.273),

Para que se eduque com o propósito de oportunizar o desenvolvimento moral dos sujeitos, visando a moral autônoma, o conhecimento sobre como ocorre este desenvolvimento é necessário. Para que algum dia o sujeito consiga estabelecer relações de cooperação, é preciso que lhe seja favorecido o desenvolvimento das condições necessárias para isso – a descentração cognitiva e a capacidade de substituição de ponto de vista, por exemplo. Este favorecimento acontece nas trocas sociais. Os sujeitos precisam estabelecer relações em que estas condições sejam exigidas, ainda que primeiramente não consigam realizá-las.

Certamente, as pessoas não desejam ser controladas por regras externas, tidas como absolutas, sem participação. De forma geral, todos desejam sair da heteronomia, pois, viver apenas na moral heterônoma, significa, como afirma Menin (1996, p.40), “ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazemos tudo o que nos der “na telha”!

Entretanto, quando é possível ao sujeito tomar decisões, construir regras ou seguir normas por vontade própria, ou seja, por convicção na reciprocidade das ações que se baseiam na cooperação e no respeito mútuo,

este é um sujeito moralmente autônomo.

De acordo com DeVries (1998, p.54),

O segundo tipo de moralidade é a autônoma. A palavra autônoma vem de raízes significando “auto-regulação”. Por autonomia, Piaget não pretendia dizer a simples “independência” para fazer coisas por si mesmo, sem auxílio. Ao invés disso, o indivíduo autonomamente moral segue regras morais próprias. Essas regras são princípios construídos pela própria pessoa e auto-reguladores. Elas têm um caráter de necessidade interna para o indivíduo. O indivíduo autonomamente moral segue convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas no relacionamento com os outros.

Sendo assim, por meio das construções sucessivas que levam o indivíduo a desenvolver-se cognitivo, afetivo e socialmente e, também, do ambiente em que se estabelecem as relações interpessoais da criança é que ela vai progressivamente, “coordenando centrações sucessivas e passa considerar mais do que uma dimensão” (Oliveira, 2008, p.99).

Nessa perspectiva, é possível perceber como a coação, o autoritarismo e o respeito unilateral entram em conflito quando nos referimos à cooperação (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com Montangero e Maurice-Naville (1998, p.123),

No entender de Piaget, é a cooperação que conduz à solidariedade, à justiça, à autonomia e à construção de valores, tanto do ponto de vista social quanto intelectual, pois ela libera a criança, gradativamente, de seu egocentrismo, permitindo seu acesso à lógica.

Nesse sentido, Bianchini (2009, p.215) alerta,

Nas ações por cooperação o sujeito é convocado a pensar em sua ação e na do outro. Tais interações sociais, constituídas por reciprocidade, são significativas na medida em que possibilitam intercâmbio de ideias ampliando a forma de pensar. No confronto com as ideias de outro, o sujeito poderá rever conceitos e formular hipóteses que ainda não tinha construído sobre determinadas situações.

Nessa perspectiva, entende-se que a moral autônoma está relacionada à capacidade de descentrar-se, à medida que o sujeito age de forma recíproca, coordenando pontos de vista e vivenciando relações cooperativas.

### **3 O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

Consideramos a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, devido, sobretudo, às trocas sociais decorrentes do processo de aprendizagem e à interação entre alunos e seus pares, bem como entre alunos e professores. Pretende-se neste momento do nosso estudo, analisar as significações acerca da moralidade infantil, presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, já que o mesmo configura-se como o documento norteador das práticas pedagógicas para os professores de Educação Infantil. Sabe-se que este documento foi construído com a intenção de atender a decisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a qual situa a Educação Infantil como parte da educação básica, caracterizando-a como a primeira etapa desse processo.

Consideramos relevante nos apropriarmos do documento nas discussões que envolvem as significações sobre educação moral nele presentes, a fim de verificar se o tema é abordado, em que perspectiva teórica é apresentada e analisada e, ainda, se a educação para a moralidade é preconizada como parte estruturante para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

#### **3.1 O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O documento se apresenta como um componente orientador das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Desse modo, entende-se que o Referencial pode contribuir para a implementação de propostas educacionais coerentes com as necessidades dessa etapa da educação básica.

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às



políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998a, p.14).

De acordo com o Referencial, as propostas em educação infantil têm se constituído com base nas discussões acerca do trabalho integrado do cuidar e educar, da importância da afetividade nas relações educativas e do processo de aprendizagem das crianças, ou seja, “educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento” (RCNEI, 1998a, p.8).

No documento, a concepção sobre infância está marcada pela ideia de que a criança é um “sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998a, p.21). Dessa forma, a criança estabelece interações sociais que favorecem a compreensão do meio que a cerca e possui, em seu contexto familiar, a referência primordial para a vida em sociedade. Sabe-se todavia, que a criança, como todo ser humano, é um sujeito singular, dotado de uma forma própria de ser, agir e pensar sobre o mundo em que vive.

De acordo com RCNEI (1998a, p.21),

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Verifica-se, até então, que o Referencial estrutura suas concepções acerca da infância e do processo educativo em consonância com as ideias piagetianas, pois considera a importância das interações para o desenvolvimento intelectual e a capacidade da criança em construir o conhecimento.

No entanto, sabemos que a proposta trazida pelo Referencial não

possui um direcionamento único, no que diz respeito aos referenciais teóricos que embasam seu pressuposto epistemológico.

Segundo Saito (2010, p.39), os referenciais teóricos que embasam a discussão do RCNEI passam pelas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. De acordo com sua pesquisa,

[...] buscou-se focalizar as principais ideias desses autores a fim de mostrar que, apesar de, muitas vezes, estas não serem referidas, explicitamente, nos documentos, parecem compor as diretrizes gerais presentes neles. Como consequência, acredita-se que, se os professores seguem tais documentos, eles têm como fundamento as teorias desses autores para desenvolver suas práticas pedagógicas.

No documento, optamos por apresentar apenas as discussões relacionadas à construção da moralidade, regras, autonomia e cooperação.

Pelo que vimos, o Referencial entende que a instituição de Educação Infantil deve proporcionar à criança a apropriação de elementos da sua cultura, para que, deste modo, seja possível a sua própria inserção na sociedade. Dessa forma, percebe-se como consequência a construção da identidade das crianças, por meio, sobretudo, das relações que são estabelecidas no meio escolar.

No que diz respeito ao papel das interações no espaço escolar, percebe-se que o documento aponta como fundamental para o processo de aprendizagem e também para o próprio desenvolvimento social e emocional da criança, a promoção de relações, as quais garantem a expressão de sentimentos e a troca de ideias.

De acordo com o Referencial (1998a, p.31),

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima [...] As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

De acordo com o documento, o ambiente escolar que favorece as interações sociais, origina, muitas vezes, situações em que estão presentes

conflitos de pensamentos e desejos. Assim, o professor deve fornecer suporte para que as crianças, por meio do diálogo e do respeito, consigam lidar com as frustrações e conviver em grupo.

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados. Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis (BRASIL, 1998a, p.31).

Se observarmos a gama de conhecimentos acumulados historicamente e a quantidade de informações que a sociedade nos apresenta diariamente, percebemos que são muito diversas as possibilidades de trabalho com o Referencial, o qual está organizado em âmbitos e eixos, pois considera importante fazer um “recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor”.

Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (BRASIL, 1998a, p.45).

Em relação ao âmbito que abarca a esfera da moralidade, por estar atrelado às experiências que colaboram para a constituição do sujeito, o Referencial afirma,

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica

de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia (BRASIL, 1998a, p.46).

Nessa perspectiva, o documento entende que deve ser possibilitado às crianças na Educação Infantil, o desenvolvimento integral de suas potencialidades, considerando a singularidade de cada uma e as possibilidades de aprendizagem que apresentam de acordo com a faixa etária. “Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998a, p.47).

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças. As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc. As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade. Para que se possa atingir os objetivos, é necessário selecionar conteúdos que auxiliem o desenvolvimento destas capacidades (BRASIL, 1998a, p.48).

Nesse sentido, percebe-se que o Referencial considera a capacidade de construção de valores pelas crianças na Educação Infantil, sendo que as interações estão fortemente relacionadas às possibilidades da criança de conviver em grupo seguindo normas.

Os conteúdos que tratam dos valores, normas e atitudes, são chamados conteúdos atitudinais. De acordo com o documento, esses conteúdos devem ser planejados e podem ser aprendidos pelas crianças, sendo que a própria escola é um espaço “gerador de atitudes”.

Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição. A falta de coerência entre o discurso e a prática é um dos fatores que promove o fracasso do trabalho com os valores (BRASIL, 1998a, p.52).

Acredita-se que para que ocorra a aprendizagem de conteúdos

atitudinais é preciso que haja reflexão de todos os profissionais envolvidos com o trabalho na Instituição de Educação Infantil acerca dos “valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver”.

Deve-se ter em conta que, por mais que se tenha a intenção de trabalhar com atitudes e valores, nunca a instituição dará conta da totalidade do que há para ensinar. Isso significa dizer que parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente, e será aprendida de forma incidental. Isso amplia a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivam (BRASIL, 1998a, p.52).

Esse discurso revela uma postura descomprometida do documento em relação ao desenvolvimento moral, pois, primeiramente, discorre sobre a questão da aprendizagem dos conteúdos atitudinais, entretanto, não sistematiza um ambiente que seja favorável à aprendizagem de valores morais. Afirma ser necessária a percepção do que se deseja desenvolver na criança acerca dos valores e atitudes, porém, contrapõe que parte das crianças irá aprender de maneira fortuita, sem a organização prévia das ações do professor.

O documento apresenta em sua estrutura alguns objetivos gerais da Educação Infantil, cabe, nesse momento, destacar os objetivos que nos parecem atrelados ao desenvolvimento moral da criança, são eles:

[...] desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (BRASIL, 1998a, p. 63).

No Volume 3, do Referencial, o qual trabalha com a questão “Conhecimento de Mundo”, o documento aborda o tema cooperação,

Considerando que o desenvolvimento de atitudes cooperativas e solidárias, entre outras, é um dos objetivos da educação infantil, e considerando as especificidades da faixa etária abrangida, torna-se imprescindível que a instituição trabalhe para propor à criança a cooperação como desafio, de forma que ela reconheça seus limites como próprios dessa idade, ao mesmo tempo em que se sinta instigada a ultrapassá-los. Nesse sentido, o trabalho com este eixo pode promover a capacidade das crianças para cooperarem com seus colegas, por meio das situações de explicação e argumentação de ideias e opiniões, bem como por meio dos projetos, nos quais a participação de cada criança é imprescindível para a realização de um produto coletivo (BRASIL, 1998c, p.199).

Por acreditar ser de fundamental importância para o processo de promoção do desenvolvimento moral da criança, as categorias escolhidas para serem analisadas no documento incluíram a autonomia, a cooperação e a construção de regras.

Entretanto, ao observar o RCNEI, depois de analisados os 3 volumes publicados, percebemos que as discussões acerca da moralidade infantil ocupam um papel secundário dentro da proposta apresentada.

Encontramos, no volume 1, aspectos relevantes que dizem respeito à concepção de infância adotada pelo documento e às interações. Além disso, o Referencial expressa sua preocupação com as “experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito”, sendo contemplada a esfera da moralidade no âmbito de Formação Pessoal e Social.

Além disso, o RCNEI aborda a construção de valores pelas crianças da Educação Infantil, por meio de conteúdos atitudinais que devem ser contemplados no espaço escolar.

Nesse sentido, no volume 3, o documento aponta a relevância das atitudes cooperativas, constituindo-se em um dos objetivos da Educação Infantil.

Contudo, percebemos que as categorias eleitas pelo estudo, não são contempladas de forma clara, de modo que oriente as práticas docentes acerca da construção de um ambiente sócio-moral adequado às crianças da Educação Infantil, onde seja promovida a cooperação, o respeito mútuo, a construção de regras e a chegada à autonomia moral.

No volume 2, o documento dedica uma parte de sua proposta à questão da independência e autonomia. Nesse sentido, reconhece a importância da criança tomar decisões, dar opiniões, ter possibilidades de escolha e ter a oportunidade de cumprir algumas tarefas sem a ajuda do adulto.

De acordo com o RCNEI,

A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. Podem-se criar situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço. Esta pode representar uma ótima oportunidade de integração entre crianças de diferentes idades (BRASIL, 1998b, p.39).

Observando o modo como o RCNEI aponta o trabalho com a moralidade na educação infantil, nos interessa, também, considerar se essa questão encontra-se contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola onde o nosso estudo se desenvolveu.

### 3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Consideremos o Projeto Político Pedagógico de uma escola de Educação Infantil confessional do município de Cambé, no Estado do Paraná. Decidimos por uma escola confessional porque nesse contexto, além do RCNEI, essas escolas possuem diretrizes próprias para o trabalho com a educação moral. Passamos, portanto, a analisar o Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino.

Como se trata de um documento, omitiremos nele toda a informação que permita identificação da escola. Para isso, adotaremos a expressão “escola confessional” no lugar do nome da mesma.

Adotamos a sistemática de identificar os aspectos mais globais do documento e que estão, em nosso entendimento, diretamente relacionados à moralidade, tais como fizemos na análise do RCNEI, no item anterior.

Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível perceber que este é fruto de um processo coletivo de discussão, estudo e compromisso de várias instituições de ensino que fazem parte da Rede de escolas confessionais no país.

Conscientes de que este é um trabalho de construção coletiva, em equipe, o grupo das seis escolas da “Rede Confessional” se organizou para estudar os temas de cada capítulo na própria unidade e depois socializá-los com todo grupo nos seis encontros estabelecidos para este fim: abril, agosto, novembro de 2003, março, junho e agosto de 2004 (PPP, 2010, p.9). (*Fizemos alteração do termo que identifica a rede para o termo confessional*).

Nesse sentido, percebe-se que a escola tem como missão a promoção da vida, de forma que se eduque para o sentido integral da mesma, considerando a competência, a solidariedade, a ética e a unidade vocacional. A instituição valoriza a pessoa, o trabalho em equipe, a liderança positiva, a formação pessoal e profissional. Além disso, coloca como valores da instituição, o estabelecimento de parcerias, a busca da justiça, da cidadania,

do comprometimento e da responsabilidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola pretende:

Educar para o sentido pleno da vida, com a força profética da pedagogia *confessional*, crianças, adolescentes e jovens, visando o compromisso com a construção do conhecimento, e dos valores éticos, morais e transcendentais (2010, p.29).

Verifica-se como a instituição atribui importância às interações que se estabelecem no espaço escolar, considerando-as como oportunidade de trocas de experiências e vivências significativas ao ser humano.

Privilegiar o processo educativo, o qual não acontece sem a convivência que, por sua vez, requer um ambiente educativo pautado em relações interpessoais significativas, além de um espaço educativo rico de humanidade, de amizade, de calor humano, de espontaneidade, onde são valorizadas as diferentes formas de expressão do educando (PPP, 2010, p.32).

A instituição em questão aborda no PPP os pressupostos educativos que guiam a prática pedagógica cotidiana, são eles: pressuposto antropológico, pressuposto religioso, pressuposto epistemológico, pressuposto psicológico e pressuposto pedagógico.

Em relação ao pressuposto antropológico,

Nos ambientes educativos confessionais, entende-se como necessária a formação de pessoas críticas, participativas, pesquisadoras, empreendedoras, interativas e flexíveis, politizadas, solidárias, cooperativas, compromissadas com a ética e os valores do grupo social, conscientes de sua identidade, capazes de transformarem a sociedade (PPP, 2010, p.34).

No que diz respeito ao pressuposto epistemológico, percebe-se, por meio do PPP, que a escola trabalha com a concepção Histórico-Cultural/ Sócio-Interacionista, ou seja, em uma perspectiva baseada nos estudos de Vygotsky. Porém, considera outras teorias, tais como a de Piaget, Wallon e Morin.

Nesta concepção, o conhecimento se constrói pela interação do sujeito com o objeto (Piaget), do sujeito com as relações sociais (Vygotsky e Lúria), do sujeito contextualizado nas relações pessoais e com o meio (Wallon). O conhecimento produzido é plural, multidimensional e contextualizado, sendo suas características a conectividade, a rede, a interação e a pluralidade de relações (Morin) (PPP, 2010, p. 37).



Quando analisamos o pressuposto psicológico, percebemos, novamente, a presença das interações como ponto fundamental para satisfação das necessidades básicas do ser humano e para consolidação de vínculos afetivos.

Sendo assim, observa-se que a escola considera de grande importância os processos de socialização, de modo que acredita que são “os vínculos afetivos que, por sua vez, transformam-se em um dos motivos fundamentais da conduta pró-social” (PPP, 2010). Dessa forma, defende que o educando consegue conhecer o meio em que vive através da construção de conhecimentos e, além disso, pressupõe que é “a conformação social que exige a aquisição de um determinado controle de conduta e faz com que a pessoa sintam-se motivada a agir de forma adequada” (PPP, 2010).

Desse modo, consta no documento que,

O ser humano tem necessidades básicas, as quais somente podem ser satisfeitas através da interação social. Tais necessidades fazem com que ambos estejam motivados, biológica e socialmente, para incorporar-se ao grupo social. Esta interação depende das características do próprio educando, do educador e da forma de agir dos agentes sociais (PPP, 2010, p.39).

Nessa perspectiva, a escola considera a educação das emoções como essencial à formação do educando de acordo com os princípios da “Rede Confessional”. Dessa forma, valoriza o controle da impulsividade, o discernimento entre sentimentos e emoções, e a tomada de decisões.

Partindo do princípio de que a proposta educacional da “Rede Confessional” tem em vista o desenvolvimento do protagonismo juvenil, ou seja, o desenvolvimento de habilidades que tornam o educando capaz de promover o diálogo, de buscar autonomia, de ser liderança positiva, de trabalhar em equipe e de estar comprometido com a atuação transformadora na vida cristã e social, a educação das emoções torna-se imprescindível (PPP, 2010, p. 39).

Ainda em relação às questões que envolvem a interação social, a escola afirma, no pressuposto pedagógico que,

Neste tempo e espaço, a escola continua com seu diferencial: uma instituição comprometida com a interação social, que promove o processo da (re)construção do conhecimento e a humanização da cultura (PPP, 2010, p. 41).

Nesse sentido, a escola entende a relação educativa como mediada

pela linguagem, por meio dos agentes envolvidos no processo, os quais buscam o entendimento, a autonomia e o exercício da cidadania.

Assim, é fundamental que o educador “oportunize diálogo, significado, práticas pedagógicas mediadas pelo educador; trabalho em equipe, clareza de objetivos, capacidade de definir e atingir metas” (PPP, 2010, p.42).

Dessa forma, a instituição, durante todo o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na comunidade escolar, compreende o educando como um ser humano singular que deve se desenvolver de modo integral. Para isso, a escola se compromete com o “pensar globalmente, agir localmente e resolver problemas, tendo o modelo mental flexível e a inteligência emocional harmonizada” (PPP, 2010, p.42).

Nos documentos normativos da escola confessional, as bases da Educação Moral acham-se descritas no Plano Político Pedagógico de modo a elucidar o tipo de trabalho a ser desenvolvido pela escola. Optamos por apresentar neste capítulo a descrição dos documentos e a análise que fazemos dele encontra-se articulada aos demais dados, oriundos da entrevista, e estão organizados no capítulo 3 a seguir.

#### 4 SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO MORAL, NOS DOCUMENTOS E NA FALA DOS ENTREVISTADOS.

Quadro 1 Perfil geral dos entrevistados.

SUJEITOS	IDADE	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA INSTITUIÇÃO	FAIXA ETÁRIA
A1	25	Pedagogia	Pública	4 anos	6 meses	2 anos
A2	22	Pedagogia	Pública	2 anos	5 meses	2 a 4 anos
A3	30	Pedagogia	Privada	11 anos	5 anos	4 e 5 anos
A4	37	Educação Física Especialização: Educação Infantil e Séries Iniciais Gestão Escolar	Pública	12 anos	12 anos	2 a 6 anos
A5	28	Pedagogia	Pública	4 anos	3 anos	5 e 6 anos
A6	23	Pedagogia	Privada	5 anos	5 anos	4 anos

Os participantes de nosso estudo apresentam como perfil geral a formação em Pedagogia e tempo de atuação entre 2 e 12 anos, sendo que a permanência na mesma instituição também é longa entre os entrevistados. A garantia de formação específica para a atuação, bem como o longo tempo de dedicação ao mesmo cotidiano escolar, podem ser percebidas na afinidade das respostas dos participantes às questões do nosso estudo. Em nosso entendimento, a formação docente específica, tanto inicial, quanto no que concerne à dimensão continuada, é imprescindível.

Santander (2005 apud GOMES, 2009, p.10), assim afirma:

Há necessidade de a formação inicial e continuada possibilitar ao docente o desempenho de suas distintas atividades, entre elas a criação de um clima escolar positivo e de novas estratégias de aproximação curricular que envolvam a educação em valores e atitudes prósociais, o desenvolvimento de estratégias de autocontrole e de resolução de conflitos.

A coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela escola e o saber-fazer docente que nela se evidencia é proporcional às oportunidades de reflexão e de apropriação desses elementos pelos envolvidos no cotidiano escolar. É nesse sentido que a formação nunca está

pronta e oferece sempre possibilidades de reconstrução.

Em alusão à formação docente, Nóvoa (2010) nos convida a uma importante reflexão. Segundo ele,

[...] a formação de professores deve: a) assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para 'dentro' da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o trato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

No questionamento feito aos sujeitos do estudo acerca da principal tarefa dos professores com as crianças na Educação Infantil surgiram respostas diversificadas, tais como:

- Respeito às fases de desenvolvimento da criança:

A1 – “Uma das principais tarefas do professor da Ed. Infantil, e que acho de extrema importância, é respeitar as fases de desenvolvimento da criança”.

A4 – “Contribuir para a construção do conhecimento através de aprendizagens significativas que consideram as fases de desenvolvimento dos educandos, suas expectativas, interesses, natureza, ou seja, propiciar que a criança seja feliz em todos os momentos, principalmente o momento que está na escola”.

- Formação integral, cuidar e educar:

A2 – “Educação Integral (no sentido de totalidade) contemplando diversos fatores, como: cognição, socialização, afetividade, cuidado, moralidade, motricidade e etc.”.

A3 – “Ensinar, educar, brincar, mas tudo isso com intenção, com planejamento”.

A6 – “Cuidar e educar para que nossas crianças venham ser cidadãos críticos, sabendo expor suas ideias e sendo justo para que haja um mundo melhor, buscar a formação integral trabalhando: identidade, cooperação, cidadania, solidariedade e justiça”.

- Interação social:

A5 – “Mediar o conhecimento, bem como, a interação social entre

pares e adultos”.

De acordo com o RCNEI, ao professor de educação infantil é dada a seguinte atribuição:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998a, p.41).

[...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, 1998a, p.41).

Nesse sentido, observamos que os professores participantes da pesquisa apresentam ideias em consonância com o proposto pelo Referencial, de modo que apontam como tarefa principal dos professores da Educação Infantil o compromisso com a prática educacional integrada ao cuidado e à aprendizagem, o trabalho embasado pela observação, planejamento e avaliação.

De acordo com Moreno e Paschoal (apud BRANDÃO; PASCHOAL, 2009, p.41),

[...] defendemos, portanto, uma educação que, em primeira instância, respeite os direitos da criança a um professor qualificado; a um espaço adequado, rico em estímulos, agradável aos olhos infantis, a um tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades; à construção de novos saberes; à descoberta do mundo a sua volta; a brincar e ser feliz nesta fase da vida que merece toda a nossa atenção: infância.

Tanto a literatura especializada quanto a fala de nossos entrevistados apontam para a ampla e complexa tarefa do professor na Educação Infantil que tem que articular diferentes elementos da organização curricular tais como os indicados pelos autores (IBID): “organização do tempo, espaço, rotinas de atividades, forma como o adulto exerce seu papel, materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em sala de aula ou fora dela, em outros espaços pedagógicos [...]” (2009, p.44).

Perguntamos aos nossos sujeitos como ocorre o processo de

aprendizagem nas crianças da Educação Infantil, as respostas indicaram:

- Aprendizagem como um processo contínuo e gradativo:

A1 – “O processo de aprendizagem na Ed. Infantil é contínuo e gradativo, considerando as particularidades e estimulando e dando tempo para a criança aprimorar suas habilidades e construir seu conhecimento”.

A2 – “A aprendizagem é um processo contínuo que deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, a fim de que a criança desenvolva-se intelectualmente, moralmente, afetivamente, socialmente...”.

- Aprendizagem por meio de situações planejadas:

A3 – “O processo de aprendizagem acontece por meio das propostas que são planejadas, de forma que as crianças vão construindo o seu conhecimento, através de brincadeiras, jogos, rodas de conversas, enfim...”.

A4 – “O processo de aprendizagem na Educação Infantil ocorre quando se considera a individualidade de cada criança, o conhecimento de mundo que já possuem, a mediação do professor encorajando a criança para o levantamento de hipóteses, confronto de ideias e construção de novos conceitos. Tudo isso deve partir de uma reflexão acerca dos conteúdos que direcionam a proposta pedagógica, do planejamento considerando todo o processo de construção do conhecimento: Ex: Objetivo, conteúdo, sequência didática, avaliação, recursos e tempo. Estas etapas devem ter envolvimento e o mesmo foco: contribuir para o avanço de cada criança de maneira integral. Deve ser considerado também a rotina, o tempo e o espaço, atividades permanentes e sequenciadas, o brincar com intenção, entre outras... sem fragmentos e, sim, tudo planejado para que ocorra a visão do todo, ou seja, de todos os passos que preciso seguir para não perder o foco e a intenção do trabalho”.

A6 – “Valoriza-se as aprendizagens significativas, ou seja, o conhecimento que já possuem. A aprendizagem se dá através de situações sequenciadas e planejadas pelos professores”.

- Aprendizagem por meio da interação social:

A5 – “A interação social auxilia muito o processo de aprendizagem, porém, o educador tem um papel muito importante na construção do conhecimento”.

Nessa perspectiva, o RCNEI considera que,

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes; em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem; e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem (BRASIL, 1998a, p.30).

Sendo assim, a fala de nossos entrevistados revela uma grande aproximação com o RCNEI em relação ao processo de aprendizagem em crianças da Educação Infantil. Desse modo, ambos consideram a interação como elemento fundamental para o desenvolvimento e valorizam os conhecimentos prévios das crianças.

Os professores participantes da pesquisa compreendem a aprendizagem na Educação Infantil como um processo contínuo de confronto de ideias e construção de novos saberes, tudo isso considerando o tempo e o espaço, e a organização do trabalho pedagógico de forma planejada, utilizando-se de atividades permanentes e sequenciadas, jogos e brincadeiras.

Segundo o RCNEI,

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas (BRASIL, 1998a, p.33).

Quando os professores foram questionados acerca da(s) perspectiva(s) teórica(s) com que trabalham, o que predominou foi a perspectiva Sócio-Interacionista. Porém, surgiu uma resposta divergente:

A3 – “Trabalhamos com a Pedagogia de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget e Vygotski”.

- Houve respostas que se referiram ao Sócio-Interacionismo, porém, mencionaram também a contribuição do RCNEI:

A1 – “A perspectiva mais usada em meu trabalho é a Sócio-Interacionista, utilizando também como apoio o Referencial Curricular Nacional para a Ed. Infantil”.

A4 - “Fundamentamos nossa proposta pedagógica na abordagem sociointeracionista (Vygotsky) e também em outros autores que apresentam a mesma linha de pensamento. (RCNEI/ Caleidoscópio - RSE)”.

Quando analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola escolhida como campo de pesquisa, observamos que a proposta pedagógica se denomina Sócio-Interacionista, ou seja, trabalha em uma perspectiva baseada nos estudos de Vygotsky. Porém, considera outras teorias, tais como a de Piaget, Wallon e Morin.

Nesta concepção, o conhecimento se constrói pela interação do sujeito com o objeto (Piaget), do sujeito com as relações sociais (Vygotsky e Lúria), do sujeito contextualizado nas relações pessoais e com o meio (Wallon). O conhecimento produzido é plural, multidimensional e contextualizado, sendo suas características a conectividade, a rede, a interação e a pluralidade de relações (Morin) (PPP, 2010, p. 37).

As respostas de nossos entrevistados indicam o trabalho com a perspectiva teórica de Vygotsky, no entanto, foram citados também, o trabalho baseado em Paulo Freire e Emília Ferreiro. Além disso, 33% dos professores revelou trabalhar com o Sócio-Interacionismo aliado aos pressupostos teóricos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Quando falamos em RCNEI, é importante lembrar a variedade de referenciais teóricos que sustentam a proposta de trabalho oferecida pelo Referencial.

Para Saito (2010, p.39), os referenciais teóricos que embasam a discussão do RCNEI passam pelas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, sendo que,

[...] as relações que se buscou levantar entre algumas questões das teorias desses três autores e os postulados propostos pelos documentos aqui analisados, mostraram-se evidentes. [...] embora os textos dos documentos não exponham abertamente a base teórica que os fundamenta, as ideias desses autores aparecem de forma bastante clara. Assim, ao seguirem tais documentos, os professores podem estar se fundamentando nesses autores.



Dessa forma, é possível perceber que os referenciais teóricos utilizados no PPP da escola escolhida como campo de pesquisa, são equivalentes aos que também referenciam a proposta do RCNEI. Entretanto, ao se denominar Sócio-Interacionista, entende-se que a escola deveria basear seu trabalho, prioritariamente, nos estudos de Vygotsky, porém, fica nítido a postura docente com traços construtivistas, principalmente quando observamos as respostas relacionadas ao estabelecimento de regras.

No questionamento feito aos sujeitos da pesquisa sobre a importância das interações na Educação Infantil, metade dos professores indicou as interações como relevantes à construção do conhecimento e à aprendizagem da criança:

A2 – “Muito importante, pois esta interação possibilita o diálogo, o respeito, a aprendizagem...”.

A3 – “A interação é de extrema importância para a construção da aprendizagem e novos conceitos”.

A4 – “A interação é um meio de trocarmos experiências e, assim, avançarmos em relação à construção do conhecimento. Através da interação, o aluno tem oportunidade de perceber o outro, de se relacionar, resolver conflitos, sentir a diferença de produzir sozinho e em grupo”.

- Interação como possibilidade de resolução de conflitos:

A1 – “Acredito que a escola é um espaço rico de interações diversas. É na escola que a criança interage e se socializa, conseguindo lidar com os conflitos presentes nestas interações”.

- Outras respostas:

A5 – “Como fora colocado acima, esta interação é essencial no desenvolvimento total das crianças”.

A6 – “Temos que nos lembrar que as crianças nunca aprendem da mesma forma, no mesmo momento este além de outros como a interação são motivos pelo qual nos mostram a importância das relações intrapessoais e interpessoais”.

De acordo com o RCNEI, as interações na Educação Infantil assumem o caráter essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, ou seja,

A interação social, em situações diversas, é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (BRASIL, 1998a, p.31). Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis (BRASIL, 1998a, p.31).

Nessa perspectiva, as falas de nossos entrevistados estão de acordo com o proposto pelo Referencial, sendo que consideram a relevância das interações para o processo de aprendizagem, de modo que, por meio da convivência social, as crianças aprendem a expressar desejos e opiniões, respeitar ideias alheias e coordenar pontos de vista. Assim, as interações possibilitam o diálogo que promove a construção de novos saberes por meio da comunicação, da auto-confiança e do respeito mútuo.

Além disso, ao observar o PPP da escola escolhida como campo de pesquisa, verificamos que a compreensão dos professores entrevistados, em relação às interações no espaço escolar, estão em pleno acordo com o que é defendido na proposta pedagógica da instituição.

Privilegiar o processo educativo, o qual não acontece sem a convivência que, por sua vez, requer um ambiente educativo pautado em relações interpessoais significativas, além de um espaço educativo rico de humanidade, de amizade, de calor humano, de espontaneidade, onde são valorizadas as diferentes formas de expressão do educando (PPP, 2010, p.32).

Após os questionamentos que se referem ao funcionamento geral, e como percebem os aportes teóricos que adotam em seu estudo, passamos a questionar os 4 eixos que enfatizamos no capítulo 1 e 2: desenvolvimento moral, regras, cooperação e autonomia.

Perguntamos aos sujeitos o que entendem por desenvolvimento moral da criança. As respostas indicaram:

- Valores familiares, respeito, amizade, amor, solidariedade, companheirismo:

A1 – “Acredito que a moral da criança está ligada aos valores que vêm, principalmente da família. Na escola estes valores se fazem presentes, cada criança traz suas vivências e ideais de acordo com o que a família

acredita, por isso a importância da Educação escolar envolver a família”.

A2 – “Para mim, a moralidade da criança se dá a partir de alguns conceitos trabalhados, como respeito, amizade, amor, solidariedade, companheirismo, cidadania...”.

A3 – “O desenvolvimento moral são os valores que a criança traz, sua conduta”.

- Desenvolvimento moral como produto das interações e caminho para se chegar à autonomia:

A4 – “O desenvolvimento moral ocorre através da interação com outras crianças e com os adultos, no entanto, depende do meio que ela está inserida, como é resolvido seus conflitos. A família e a escola devem ser grandes mediadoras para ocorrer tal desenvolvimento”.

A5 – “Quando pequenos a criança é heterônoma, no entanto, na interação com seus pares e adultos, ela passa a vivenciar “normas” estabelecidas socialmente, até se tornarem moralmente autônomas”.

A6 – “É o caminho que a criança percorre para chegar a autonomia, sendo trabalhado no dia a dia através de regras, combinados”.

As respostas dos professores evidenciaram concepções diferentes sobre o desenvolvimento moral da criança, entretanto, convergem para um ponto comum, as relações sociais.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento moral atrelado a valores familiares, boas maneiras, solidariedade, amizade, de modo que pode ser entendido como o processo de educação que civiliza o homem para a vida em sociedade.

Entretanto, observamos respostas que indicam concepções ligadas ao desenvolvimento moral como um processo que considera as interações, a resolução de conflitos e as regras como importantes no percurso para a criança chegar à autonomia.

Nesse sentido, Puig (1998, p. 15) afirma,

A educação moral deve permitir elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Tanto a literatura especializada quanto as respostas de alguns de nossos entrevistados indicam o percurso de desenvolvimento moral que a criança deve passar para alcançar a autonomia. Em contrapartida, alguns professores entendem o desenvolvimento moral atrelado a valores familiares e até religiosos, tais como: solidariedade, amor etc.

No questionamento feito aos sujeitos acerca da forma com que colocam as regras para seus alunos, todos responderam que estabelecem as regras juntos, no grupo, por meio de combinados que fazem com as crianças em rodas de conversa.

A4 – “As regras são construídas juntamente com os educandos, através das rodas de conversa, necessidades da turma, mediação do professor, registro, etc. Entretanto, na educação infantil fazemos, ou melhor, denominamos combinados ao invés de regras, por conta que nesta idade ainda estão construindo os valores. Sempre que necessário retomamos e re-estruturamos, juntamente com os educandos. Procuramos sempre destacar a ação a ser realizada de maneira positiva, nunca evidenciamos o ‘não’”.

De acordo com DeVries (1998, p.138),

O estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia. Muitos professores, inicialmente, sentem-se inseguros por entregarem o processo de estabelecimento de regras às crianças. Eles podem acreditar que as crianças não são capazes de estabelecer as regras. Podem temer que os alunos criem regras inaceitáveis, ou, pior ainda, não criem absolutamente qualquer regra. Esses temores não têm se confirmado em nossas experiências de observação das crianças pequenas enquanto participam no estabelecimento de regras.

As respostas de nossos entrevistados indicam uma percepção análoga à literatura especializada, no que diz respeito ao estabelecimento de regras. Esse fato evidencia a postura comprometida dos professores com o desenvolvimento da autonomia da criança, à medida que proporcionam momentos de exercício de exposição e confronto de ideias e tomada de decisões em prol do bem comum, ou seja, de modo cooperativo, em que a base seja o respeito mútuo.

Perguntamos aos sujeitos de nossa pesquisa o que entendem por autonomia da criança, as respostas indicaram:

- Autonomia ligada ao fator independência:

A2 – “A criança se torna mais independente”.

A5 – “A criança passa a agir de maneira consciente, com segurança, sem necessitar do auxílio de outrem”.

A6 – “Saber lidar consigo mesmo, seus conflitos expondo suas ideias, sua forma de resolver determinado problema, ser “independente””.

- Autonomia ligada à expressão de ideias e desejos, tomada de decisões e resolução de conflitos:

A1 – “Na Ed. Infantil é trabalhado frequentemente a autonomia da criança, autonomia esta de expressar seus desejos, sentimentos e ações, buscamos na pré escola que as crianças sejam autônomas em suas decisões e no convívio diário”.

A3 – “A autonomia é adquirida no decorrer do processo de ensino aprendizagem, na qual a criança percebe que é capaz de resolver seus próprios problemas e perceber o outro também”.

A4 – “Autonomia significa a criança entender algumas necessidades próprias e do grupo de maneira positiva. Conseguir realizar atividades sem a participação do adulto, pensando no seu bem e no bem comum”.

De acordo com Lukjanenko (1995, p.18),

Quando a criança descobre que a verdade é necessária nas relações de respeito mútuo, já está a caminho da autonomia, pois a verdade dos fatos deixará de ser imposta externamente, mas será compreendida pela consciência pessoal.

Lukjanenko afirma, ainda (1995, p.21),

[...] as relações de cooperação que são definidas pela reciprocidade e respeito mútuo. O próprio deste tipo de relação não é impor regras prontas, mas construir regras por acordo mútuo. Os sujeitos, para assim se relacionarem, precisam se descentrar para poder compreender o ponto de vista alheio e coordenar estes pontos de vista em jogo, para então estabelecer a regra cujas relações são de igualdade. As relações de cooperação levam à autonomia moral.

Sendo assim, podemos afirmar que metade dos professores entrevistados entendem a autonomia da criança numa perspectiva piagetiana, ou seja, estabelecem relações entre a autonomia e a percepção do outro, os acordos mútuos e as interações baseadas na igualdade.

Os demais entrevistados apresentaram respostas ligadas à independência da criança, ou seja, a fazer sozinha e a saber lidar consigo mesma. As respostas, contudo, compartilham uma base comum: a tomada de decisões e a segurança em suas ações, de modo que a criança consiga

governar-se a si mesma. Essa dimensão também é contemplada na literatura especializada.

De acordo com Vinha (2003, p.86),

Assim sendo, em resumo, para Piaget, as fontes da autonomia seriam as relações de respeito mútuo, de reciprocidade, e de cooperação. Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (governar-se a si mesma), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações.

Quando os professores foram questionados sobre o que entendem por cooperação na Educação Infantil, predominaram respostas que compreendem a cooperação como interação, trabalho em grupo e colaboração com o próximo.

A2 – “Cooperar para mim é ajudar o próximo, ajudar colegas, professores, funcionários, equipe pedagógica”.

A5 – “A relação saudável, com respeito entre as crianças com outras crianças e das crianças com os adultos”.

A6 – “Cooperar, ajudar tanto na organização do ambiente escolar para que possamos manter a sala organizada, como cooperar em levantamento de hipóteses, com o amigo que está com dificuldade”.

As respostas predominantes apresentam um conteúdo em dissonância com a literatura especializada e, sim, mais atrelada à moral religiosa, o que está plenamente assegurado no PPP da escola em questão, já que a mesma é uma instituição confessional.

Partindo do princípio de que a proposta educacional da “Rede Confessional ” tem em vista o desenvolvimento do protagonismo juvenil, ou seja, o desenvolvimento de habilidades que tornam o educando capaz de promover o diálogo, de buscar autonomia, de ser liderança positiva, de trabalhar em equipe e de estar comprometido com a atuação transformadora na vida cristã e social, a educação das emoções torna-se imprescindível (PPP, 2010, p. 39).<sup>1</sup>

A literatura especializada indica que a cooperação não é

---

<sup>1</sup> Alteração do termo para preservar a identidade da escola

simplesmente entrar em um consenso sobre determinada situação ou assunto, e sim, conseguir coordenar diferentes pontos de vista. Significa

[...] uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios (MENIN, 1996, p.52).

De acordo com Devries e Zan (apud VINHA, 2003, p.85),

Cooperar significa empenhar-se em atingir uma meta comum, enquanto se coordena os próprios sentimentos e perspectiva com uma consciência dos sentimentos e perspectiva do outro. O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a levar em consideração os pontos de vista dos outros. O motivo para cooperar começa por um sentimento de afeto e confiança mútuos que se elabora em sentimentos de simpatia e consciência das intenções próprias e dos outros.

No questionamento feito aos sujeitos do estudo acerca do modo como promovem a cooperação com seus alunos, predominou:

- Trabalhos em grupo, brincadeiras, rodas de conversa, trabalho com a diversidade (considerar as particularidades de cada criança), proposição de combinados.

A1 – “Busco realizar propostas com o envolvimento de todos os alunos, através de rodas de conversa, com levantamento de hipóteses acerca de determinado assunto/ tema. Acredito que só há cooperação quando trabalhamos com a diversidade e particularidade de cada criança”.

A4 – “Procuro envolvê-los em diversas propostas, diversificando os grupos, propondo atividades onde devem dividir materiais e brinquedos, expor ideias, saber ouvir, esperar a vez, entre outras...”.

A5 – “Conversa diária, fazendo-os compreender o que o outro representa para mim, bem como, o que eu represento para ele”.

Quando falamos em promover a cooperação com crianças de Educação Infantil é importante lembrar que estamos lidando com sujeitos, ainda, bastante egocêntricos e que possuem dificuldades em levar em consideração as ideias e sentimentos dos amigos.

De acordo com Piaget (apud OLIVEIRA E BRENELLI, 2008, p.111),

Teria sido melhor falar simplesmente de ‘centrismo’, mas, porque a centração inicial da perspectiva é sempre relativa às nossas próprias posições e ações, eu digo egocentrismo inconsciente do pensamento ao qual me refiro não ter relação com o significado comum do termo, a saber a hipertrofia da consciência do eu. O egocentrismo cognitivo, tal como ensaiei explicar, provém de uma

falta de diferenciação entre seu próprio ponto de vista e os outros possíveis, e não de um individualismo que determina as relações com outrem.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor de Educação Infantil promova situações que instiguem as crianças a ouvir e a expressar seus desejos e pensamentos, a compreender o ponto de vista alheio, a considerar os sentimentos dos outros, de modo que a base dessa relação seja o respeito mútuo, ou seja, um sentimento de afeto que está alicerçado no princípio de igualdade entre os pares.

Os professores entrevistados revelaram uma compreensão acerca dos processos que levam as crianças a cooperar umas com as outras, entretanto, sabemos das dificuldades que o docente encontra para estabelecer uma atmosfera cooperativa entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, Vinha (2003, p. 114) afirma,

Sabemos que não é fácil para o educador construir um ambiente cooperativo em sua sala de aula. Inúmeros fatores dificultam a realização desse trabalho pelo professor, como por exemplo, o desconhecimento de como o ser humano aprende, como a criança desenvolve-se em todos os aspectos e de como ele pode auxiliar esse processo. Sem esse conhecimento fundamental, o educador não consegue atuar de maneira a favorecer o desenvolvimento. O que acontece muito, e gera enorme insegurança no trabalho docente, é que os especialistas em educação invalidam aquilo que o professor conhece, dizem que tal procedimento não é certo, que determinado método é ineficaz, que sua postura deveria ser outra. Porém, ao desqualificar ou questionar o trabalho do educador, nem sempre apresentam uma outra opção para substituí-lo, não oferecem alternativas, instrumentos que auxiliem sua prática pedagógica.

Dessa forma, percebe-se a importância para a construção do ambiente cooperativo, que o professor possua um rol de procedimentos pedagógicos que estejam fundamentados em uma teoria científica, os quais assumam o caráter de ferramentas para o trabalho cotidiano com os alunos.

Perguntamos aos professores como lidam com os conflitos em sala de aula. As respostas indicaram o diálogo como a principal forma de lidar com os conflitos.

A1 – “Os conflitos em sala de aula são resolvidos através do diálogo entre o professor e também entre os alunos”.

A4 – “Procuro envolver as crianças em uma situação de diálogo, mediando para que consigam refletir sobre suas ações e consequências. O



questionamento deve acontecer de maneira que o positivo seja ressaltado. Alguns momentos, dependendo da situação, expomos para toda a turma, em outros momentos, quando se refere a individualidade, resolvemos apenas com os envolvidos no conflito e professores”.

A5 – “Muita conversa. As crianças precisam colocar-se no lugar do amigo para entender as relações sociais”.

A6 – “Estamos sempre conversando para que não venha a ocorrer, porém, quando acontece algo que vejo que não tem necessidade de interferir, primeiro deixo com que a criança tente resolver”.

De acordo com DeVries e Zan (1998, p.91),

O conflito exerce um papel especial na teoria construtivista de Piaget. Ele serve para motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas. Piaget (1975/1985) afirmou que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento.

Os professores entrevistados revelaram que, diante de um conflito, a estratégia a que mais recorrem é o diálogo, sendo uma forma de encorajar as crianças a se colocarem no lugar do outro, por meio do confronto de ideias e desejos.

Nesse sentido, DeVries e Zan (1998, p.92) afirmam que,

O sucesso no trabalho com crianças em situações de conflito depende de acreditar que elas podem solucioná-los. Impressionamo-nos sempre com a competência de crianças pequenas que tiveram o apoio de uma atmosfera sócio-moral construtivista, mas um professor terá de construir sua própria confiança a partir de experiências que revelam os potenciais das crianças.

Os professores participantes do estudo expressaram compreensão acerca dos modos adequados para conduzir os conflitos na educação infantil, sendo o diálogo o ponto de partida para que a criança descubra as potencialidades que possui para entrar em acordo com os demais sujeitos envolvidos.

Entretanto, sabe-se que quando partimos de uma perspectiva construtivista é necessário ressaltar que a habilidade de crianças em resolver os conflitos, passa, necessariamente, pela construção de uma atmosfera sócio-moral em sala de aula.

Dessa forma, é preciso considerar que os conflitos pertencem às

crianças e que elas possuem capacidade para solucioná-los. Além disso, o professor construtivista deve colaborar com as crianças para que consigam expressar sentimentos e desejos de forma verbal, ou seja, diante de um conflito, o professor deve reconhecer os sentimentos de todos os envolvidos e as diversas percepções decorrentes do mesmo (LA TAILLE, 1992; MACEDO, 1996; DE VRIES, 1998).

Sendo assim, é necessário que o professor ajude as crianças a perceberem qual o problema em questão, e as encoraje a descobrirem formas de resolvê-lo. É interessante que as próprias crianças proponham soluções ao conflito, tendo como base os acordos mútuos.

Ao observarmos o Referencial Curricular para a Educação Infantil percebemos que o mesmo concebe o desenvolvimento moral da criança como importante esfera de ação da prática pedagógica e isto pode ser considerado positivo. A análise dos documentos, permite afirmar que o desenvolvimento moral aparece como proposta, tanto no RCNEI quanto no PPP da escola, de modo secundário, pois, apesar de fazerem menção à formação moral e à importância de educar às crianças para a autonomia, os documentos não apresentam, com clareza, os conceitos morais colocados como categorias centrais na proposta piagetiana anunciada no documento como embasadora: o desenvolvimento moral, a construção de regras, a cooperação e a autonomia.

Percebe-se, por meio do estudo das propostas, a inconsistência ao definir o pressuposto epistemológico que sustenta o trabalho pedagógico, sendo que em ambos os documentos encontramos perspectivas de trabalho baseadas nas teorias de Piaget e Vygotsky, ou seja, situando teorias diferentes, que partem de bases epistemológicas distintas, para situar um mesmo processo de formação e prática educativa junto às crianças.

Essa realidade evidencia que o modo como compreendem o processo de formação moral, necessita ser repensado. Quando analisamos as respostas dos entrevistados em confronto com o referencial teórico estudado, percebemos que as teorias que embasam a prática dos professores também se mesclam, variando, principalmente, entre Piaget e Vygotsky. Sendo assim, fica claro que é necessário aos professores, buscar coerência entre as ações desencadeadas e os pressupostos teóricos que defendem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca da prática pedagógica no desenvolvimento moral de crianças na Educação Infantil constituiu-se a principal discussão deste estudo. Nossas considerações apontam para o importante lugar ocupado pelo professor para favorecer o desenvolvimento de uma atmosfera sócio-moral em sala de aula, de modo que colabore com a aprendizagem de conceitos morais, tais como a construção de regras, a cooperação e a autonomia, por meio de processos de interação baseados no respeito mútuo, no estabelecimento de acordos, na expressão de ideias e emoções, na coordenação de pontos de vista, e na tomada de decisões pelas crianças.

Sabe-se que, atualmente, é solicitada aos professores a competência de ensinar não somente os saberes específicos de cada área do conhecimento, mas sim, ir além da esfera intelectual e trabalhar no sentido de favorecer a construção de saberes diferenciados que cheguem aos alunos de formas variadas, favoreça a relação com o educando e enfrente os impasses gerados pelas demandas do século XXI, o que inclui a construção de conceitos morais que viabilizem atitudes coerentes para o convívio social e promovam a autonomia do sujeito.

Nesse sentido, observou-se o processo de formação moral da criança, por meio da sucessão de estágios propostos por Piaget, sendo de extrema importância, na Educação Infantil, a intervenção do professor para conduzir situações que levem as crianças à descentração e à percepção do outro, ou seja, situações que requerem da criança o desenvolvimento do raciocínio moral.

As relações sociais que as crianças vivem constituem-se base para o desenvolvimento moral, entendido, na perspectiva piagetiana, como um continuum, onde a criança pode superar os estágios da anomia e heteronomia até chegar à autonomia.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de estabelecer uma base epistemológica clara que instrumentalize as ações do professor frente aos alunos. Assim, é importante que o trabalho docente esteja pautado em uma mesma direção epistemológica para que se efetivem práticas pedagógicas

consistentes e sustentadas cientificamente. Ao mesclar teorias que abordam os mesmos assuntos, porém, partindo de fundamentos e princípios divergentes, corre-se o risco de realizar um trabalho que permanece na superficialidade e não avança quanto às possibilidades de intervenção junto ao aluno e compreensão do seu processo de desenvolvimento.

A escola constitui-se em um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, de vivência social e coletiva, o que exige do aluno o exercício do raciocínio moral. Assim, compreender a dinâmica que envolve o desenvolvimento moral torna-se imprescindível aos professores que desejam educar cidadãos diferenciados e construir uma sociedade melhor.

Nessa perspectiva, observa-se que o papel do professor é fundamental no cotidiano educacional, assim, a postura que o docente assume frente aos alunos contribui para o êxito educacional, tanto na esfera cognitiva, quanto na esfera da formação moral.

Neste estudo, verifica-se que os professores entrevistados apresentam uma compreensão parcial acerca do desenvolvimento moral na Educação Infantil, considerando como aporte teórico as idéias de Jean Piaget, referencial que anunciam ser uma das bases em seu trabalho. A pesquisa realizada revela concepções de professores atreladas à bases epistemológicas distintas, o que em nosso entendimento dificulta o trabalho docente no que concerne a adoção de uma linha de atuação na construção de um ambiente sócio-moral adequado para o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que os professores, são pessoas dotadas de convicções, anseios e sensações como qualquer outro indivíduo que convive com as contradições morais que emergem na sociedade contemporânea.

Sendo assim, é de extrema importância que o professor tenha clareza da teoria que embasa seu trabalho pedagógico, a fim de que não se perca em meio às suas próprias crenças, sentimentos e valores.

Como aspectos positivos encontrados neste estudo, tanto no que evidencia a literatura quanto no que revelaram as respostas de nossos entrevistados, está a significação dada à construção moral, a importância destes elementos constituírem a formação do professor, a importância da instituição de um ambiente sócio-moral na sala de aula e da clareza das

metas que se pretende atingir com os alunos em direção à autonomia moral.

O desenvolvimento desse estudo, em todas as suas etapas, contribuiu com meu processo formativo e oportunizou maior aprofundamento em uma temática pouco explorada nas disciplinas do curso de formação de professores, mas que se constitui importante reflexão para a atuação docente na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adriana Cristina. **O papel dos limites restritivos no desenvolvimento moral da criança: da heteronomia necessária à autonomia desejada.** In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp.178-186.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **O desenvolvimento cognitivo da criança segundo Jean Piaget.** In: BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês.** Londrina: Maxiprint, 2009.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v.21, n.83, p. 7-15, abr./jun 1992. Disponível em: <http://www.anhembibr/forumpermanente/files/o-que-e-construtivismo-becker.pdf>. Acesso em: 22 de jul. 2009.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. **Reciprocidade Social entre Crianças em Situação de Jogo.** . In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral. Campinas: UNICAMP, 2009. pp.214-221.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Coleção primeiros passos São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino Fundamental de Nove Anos. Teoria e Prática na Sala de Aula.** São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução.** In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Formação Pessoal e Social.** In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Conhecimento de mundo**. In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAMARGO, Liseane Silveira. **A relação entre crianças e o desenvolvimento da cooperação na escola**. . In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp. 272-279.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A psicologia frente a educação e o trabalho docente**. *Psicol. Esd.*, Maringá, v.7, n.1, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 17 de out. 2009.

CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. São Paulo: 7 Mares, 2005.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...], 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002,

DEVRIES, R. & ZAN, B. **Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças**. In: FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FELTRAN, Regina C. S. **Orientação educacional na pré-escola**. Campinas, SP, Papirus, 1990.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo?** In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), RS, 2002, pp.303-308.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro **A formação do professor em face das violências das/nas escolas**. *Cad. Pesqui.*, Abr 2009, vol.39, no.136, pp. 201-224.

INSPETORIA NOSSA SENHORA APARECIDA. **Projeto Político Pedagógico**. 2.ed. Porto Alegre, RS: 2010.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré-escolar** / Constance Kamii e Rheta DeVries. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**/ Yves de La Taille. Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1995.

MACEDO, Lino de (organizador). **Cinco estudos de educação moral**. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento Moral. Refletindo com pais e professores**. In: MACEDO, Lino de (organizador). **Cinco estudos de educação moral**. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. vol.13 n.1 Porto Alegre, 2000.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução – Sinopse cronológica e vocabulário**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÓVOA, Antonio. **A importância de rever a formação dos professores**. Entrevista de António Nóvoa a revista Educação, nº 154 em Fev. 2010 – disponível no site: <http://www.escolhendoapilulavermelha.com.br/> - Acesso em: 23 de jun. 2010.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; BRENELLI, Roseli Palermo. Cap. VI. **Do Egoцентризм à Cooperação: o lúdico e a construção de relações recíprocas**. IN: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BATISTA, Cleide Vitor



Mussini; MORENO, Gilmara Lupion (Organizadoras). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo Xadrez Simplificado como instrumento de diagnóstico da perspectiva social e cognitiva em escolares**. In: Ciências & Cognição, Vol 13 (2), RJ, 2008, pp.109-124.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** São Paulo: José Olympio, 1988.

PIAGET, Jean. **Os procedimentos da Educação Moral**. In: MACEDO, Lino de (organizador). **Cinco estudos de educação moral**. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, Josep M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor**. 306 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Luana Cristine Franzini da. **Os conflitos interpessoais e as aulas de educação física: perspectivas para a construção da autonomia**. . In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp.255-264.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **A Construção da Moral, dos Valores e da Amizade**. . In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp.52-61.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista**. SP: Mercado de Letras, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Biblioteca pioneira de Ciências Sociais. Educação. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZABALA, A. **A Prática Educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA



Universidade Estadual de Londrina

**QUESTÕES PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Observação:** Professor, desde já agradeço à sua participação, que muito contribuirá para o meu trabalho de pesquisa. Gostaria de alertar que é de extrema importância que os professores respondam a esse questionário de forma espontânea, sem consulta a outros materiais, pois nos interessa conhecer como você entende a construção da moralidade na Educação Infantil.

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Formação: \_\_\_\_\_
3. Formação em Instituição de Ensino pública ou privada: \_\_\_\_\_
4. Quanto tempo atua na Educação Infantil: \_\_\_\_\_
5. Quanto tempo trabalha nessa Instituição de ensino: \_\_\_\_\_
6. Qual o nível/faixa etária que atua? \_\_\_\_\_

7. Em sua opinião, qual a principal tarefa dos professores com as crianças de Educação Infantil?

---

---

---

---

---

**8.** Como você acredita que ocorre o processo de aprendizagem nas crianças da Educação Infantil?

---

---

---

---

---

---

---

**9.** Qual(quais) perspectiva(s) teórica(s) você trabalha?

---

---

---

---

---

---

---

**10.** Qual a importância das interações na Educação infantil? (alunos-alunos; alunos-professores).

---

---

---

---

---

---

---

**11.** O que você entende por desenvolvimento moral da criança?

---

---

---

---

---

---

---

**12.** De que forma você coloca as regras para seus alunos?

---

---

---

---

---

---

---

**13.** O que você entende por autonomia da criança?

---

---

---

---

---

**14.** O que você entende por cooperação na Educação Infantil?

---

---

---

---

---

**15.** O que você faz para promover a cooperação com seus alunos?

---

---

---

---

---

**16.** Como você lida com os conflitos em sala de aula?

---

---

---

---

---

---