

**DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS
EDUCADORAS**

Diana Leonhardt dos Santos

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre, abril de 2012

**DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS
EDUCADORAS**

Diana Leonhardt dos Santos

**Dissertação de Mestrado apresentado como requisito
parcial para obtenção de Grau de Mestre em Psicologia
sob orientação da Prof^a. Dra. Lia Beatriz de Lucca Freitas**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Porto Alegre, abril de 2012.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas, por me ensinar a fazer pesquisa, pela sua disponibilidade e competência. Lembrarei, durante minha caminhada profissional, das orientações que, além de produtivas, foram fundamentais para meu crescimento.

Aos professores integrantes da banca examinadora Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Sperb, Prof^a. Dr^a. Márcia Amaral Corrêa de Moraes, Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa e Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Becker pelo carinho e pelas contribuições preciosas ao meu trabalho, desde o momento da qualificação do mesmo.

Às colegas do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (LAPEGE), doutoranda Letícia Lovato Dellazzana e psicóloga Juliana Araújo pelo companheirismo e pelas trocas produtivas.

À estudante de psicologia e bolsista de Iniciação Científica Andressa Carvalho Prestes pelo auxílio fundamental durante as transcrições das entrevistas e nas tarefas do mestrado.

Às minhas queridas amigas psicólogas Janaína da Rosa Baungart e Letícia Alexandrini pelo apoio, pela escuta atenta e por suportarem a distância temporária.

À minha querida família, principalmente meus pais Crislaine e Selmo, pela compreensão e por acompanharem minha caminhada acadêmica desde o início e, acima de tudo, por escutarem minhas dúvidas e preocupações durante a trajetória. Aos meus irmãos Daniel, André e sua esposa Diana pelo carinho.

Ao meu marido, Augusto Miotto, pelo companheirismo e por compreender os dias de cansaço e indisposição. E, acima de tudo, por me amar sem críticas.

A todas as colegas de profissão que abriram as portas de seus locais de trabalho para que eu pudesse realizar minha pesquisa, como Marília Barcellos e Rossana Pacheco, assim como as colegas Gabriela DallaCorte e Daniela Cifali.

Às diretoras e professoras participantes dessa pesquisa, o meu sincero agradecimento.

Se a educação sozinha não muda a sociedade,
sem ela, tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

SUMÁRIO

Página

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	11
1.1 A teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget	11
1.2 Desenvolvimento moral e educação	14
1.3 Desenvolvimento moral e educação infantil	17

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO MORAL E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
Método	29
Participantes	29
Instrumentos	29
Delineamento e procedimentos	30
Resultados	31
Discussão	35
Considerações finais	38
Referências	40

CAPÍTULO III

CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
Método	49
Participantes	49
Instrumentos	50
Delineamento e procedimentos	50
Resultados	51
Discussão	54
Considerações finais	57
Referências	58

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	72
Anexo A: Questionário sobre Formação e Trabalho das Educadoras	73
Anexo B: Roteiro de Entrevista sobre Autonomia	76
Anexo C: Documento de Autorização da Instituição para Realização da Pesquisa	77
Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	79
Anexo E: Carta de Aprovação do Comitê de Ética	81

LISTA DE TABELAS

Capítulo II

Tabela 1. Frequência dos Tipos de Respostas das Professoras quanto a Significado, Importância, Procedimentos e Finalidade da Autonomia na Educação Infantil	43
---	----

Capítulo III

Tabela 1. Frequência dos Tipos de Estratégia de Resolução de Conflito por Grupo	62
---	----

RESUMO

Este estudo investigou a concepção de professoras que trabalham em escolas de educação infantil sobre educação moral, autonomia e resolução de conflitos no espaço escolar. Participaram 10 professoras titulares de quatro escolas particulares de Porto Alegre, com média de 29,9 anos de idade e tempo de atuação de 7 meses a 20 anos. Utilizou-se dois instrumentos: (a) questionário sobre formação e trabalho das educadoras e (b) entrevista semi-estruturada sobre autonomia. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados indicam que autonomia é entendida pela maioria das participantes como relacionada a habilidades e capacidades exclusivamente individuais e como sinônimo, muitas vezes, de independência. A forma como interferem nas situações de conflito que ocorrem entre seus alunos proporciona, na maioria das vezes, o desenvolvimento da heteronomia em detrimento da autonomia moral.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; autonomia; educação infantil.

ABSTRACT

This study investigated the conception of teachers who work with early childhood education about moral education, autonomy and conflict resolution at school. Ten teachers of four private schools in Porto Alegre, averaging 29.9 years of age and time of working from 7 months to 20 years, participated. Two instruments were used: (a) a questionnaire about the teachers' training and their work and (b) a semi-structured interview about autonomy. The data were content analyzed. The results indicated that autonomy is perceived by most participants as related to individual skills and capabilities and often as a synonym of independence. The way they interfere in the conflict situations that occur between students provides, in most cases, the development of heteronomy instead of moral autonomy.

Keywords: Moral development; autonomy; early childhood education.

APRESENTAÇÃO

A reflexão e o estudo sobre questões relacionadas à educação infantil, primeira etapa da educação básica, tais como sua importância para o desenvolvimento infantil e seus desafios diários, sempre foram de grande interesse da autora como psicóloga escolar de instituições de ensino da cidade de Porto Alegre. Ao ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais especificamente no Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (LAPEGE), coordenado pela professora doutora Lia Beatriz de Lucca Freitas, o tema da moralidade humana se pôs em destaque. Com grande interesse, iniciamos uma trajetória em busca da interlocução entre desenvolvimento moral e educação de crianças pequenas. O presente trabalho é o resultado dessa trajetória.

O objetivo principal da dissertação é investigar quais são as concepções de educação moral de professoras que trabalham com educação infantil. Algumas questões importantes nortearam essa tarefa como: (a) quais as concepções de autonomia dessas educadoras? (b) o que as professoras contam sobre como elas trabalham a autonomia em sala de aula? (c) as educadoras consideram importante trabalhar a autonomia na escola de educação infantil? (d) como as professoras lidam com situações de conflito que ocorrem no cotidiano escolar e quais suas relações com o desenvolvimento moral infantil?.

A revisão teórica realizada demonstrou a relevância do estudo, visto que estimular a autonomia das crianças desde pequenas é algo previsto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Diante disso, escolhemos trabalhar com quem pode proporcionar um adequado ambiente para o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia de seus alunos: as professoras. O referencial Piagetiano, principal fundamentação teórica escolhida, está presente ao longo de todo o trabalho.

Os leitores irão observar que os capítulos II e III da dissertação estão em formato de artigo. Na introdução, abordamos temas como o desenvolvimento moral, educação moral e suas relações com a educação infantil. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos um artigo sobre o resultado da pesquisa sobre autonomia na visão de educadoras infantis. No terceiro capítulo, apresentamos um artigo sobre a maneira como as mesmas professoras lidam com situações de conflito que surgem no cotidiano escolar e suas relações com o desenvolvimento moral infantil. No capítulo quatro, expomos as conclusões do trabalho.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo principal investigar quais as concepções de educação moral de professoras que trabalham com educação infantil. Considerando que existem diferentes perspectivas teóricas que abordam essa temática (Freitas, 2003, 2004; Lourenço, 1992), é importante esclarecer ao leitor que elegemos a teoria piagetiana para nos guiar neste trabalho. Relataremos, nas páginas seguintes, como ocorre o desenvolvimento da moralidade e as formas de educação que podem proporcionar o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia nas crianças. Apesar de Piaget (1932/1994) ter tratado sobre o tema no século passado, suas idéias permanecem sendo pertinentes e atuais, principalmente para profissionais vinculados à educação de crianças e adolescentes, como pedagogos e psicólogos escolares.

1.1 A Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget

O livro “O Juízo Moral na Criança”, do psicólogo suíço Jean Piaget (1932/1994), é considerado por diversos autores contemporâneos (Freitas, 2003; La Taille, 1992; Lourenço, 1992) como uma importante abordagem alternativa para explicar o desenvolvimento da moralidade, distinta da concepção de teorias como a psicanálise e a aprendizagem social. Na perspectiva construtivista, o sujeito participa de forma ativa na construção da sua moralidade, não sendo apenas um receptor das influências do ambiente do qual faz parte. Segundo Freitas (2003), Piaget (1932/1994) expõe em seu livro um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral. Além disso, de acordo com uma análise estrutural realizada por Freitas (1999, 2003) de um conjunto de textos escritos por Piaget sobre a moral, o autor procurou explicar como a partir do mundo amoral do bebê é possível que o ser humano constitua uma consciência moral autônoma. Apesar de Piaget não ter-se dedicado exclusivamente a esse tema, sua obra é frequentemente citada no campo da psicologia moral (Freitas, 2007) e nas pesquisas sobre o tema.

A moral não é inata, e sim o resultado de um processo de construção que se desenvolve à medida que novas conquistas no campo cognitivo e afetivo são feitas pelo sujeito (Sampaio, 2007). Em seus estudos relativos a regras, juízo moral da criança sobre transgressões (mentira, roubo, desajeitamentos) e noção de justiça, Piaget (1932/1994) distingue duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Além disto, ele busca verificar a hipótese de que existiria um processo evolutivo que vai da primeira em direção à segunda.

O primeiro contato da criança com o mundo das regras e dos valores ocorre no contexto familiar (La Taille, 1995). Até aproximadamente a idade de um ano e meio não existem normas ou regras, do ponto de vista da criança, apenas regularidades espontâneas, período chamado por Piaget (1932/1994) de anomia. Contudo, a anomia é o primeiro estágio de desenvolvimento da consciência moral (Freitas, 2003). Quando o sujeito passa a se perceber como diferente do outro, torna-se possível haver relação entre eles. De acordo com Freitas, a diferenciação entre a atividade própria e a do objeto, ou seja, a distinção eu—outrem é condição necessária para que se estabeleçam relações interindividuais propriamente ditas.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral só é possível e se constitui nas relações que a criança estabelece com o outro. Ele distinguiu duas formas de relação social: a coação e a cooperação. A coação é a relação entre dois ou mais indivíduos na qual existe um elemento de autoridade ou de prestígio. Em contrapartida, ele definiu as relações de cooperação como aquelas em que não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio, ou seja, toda relação entre dois ou mais indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, onde um valoriza o outro reciprocamente (Piaget, 1965/1973 citado em Freitas, 2003). Segundo Piaget (1932/1994), só a cooperação conduz à autonomia moral do indivíduo.

Na medida em que a criança intensifica suas relações com os adultos significativos para ela, isto é, as pessoas com as quais possui vínculo afetivo, como pais, professores, avós, irmãos mais velhos, etc., as normas passam a ser sentidas como obrigatórias. Nesse caso, deve existir uma relação de respeito entre aquele que ordena e aquele que recebe a orientação, que se constitui nas relações e trocas que a criança estabelece com seu meio social. Além disso, o autor da ordem deve ter prestígio ou autoridade perante o outro, assim os deveres se tornam obrigatórios para o sujeito (Freitas, 2003). Vinha e Tognetta (2009) salientam que a criança pequena ainda não possui condições de compreender o sentido das regras, mas as obedece por respeito por aquele de quem a regra provém, além do sentimento de amor, ela respeita as ordens pelo medo de perder o afeto e a confiança dos mesmos.

Especialmente as normas e opiniões de seus pais têm grande valor para a criança, por isso ela busca imitá-los e assume seus pontos de vista, isto é, ela os respeita (Freitas, 1999). Neste período, as crianças consideram mais justas as sanções expiatórias, ou seja, a punição não tem relação direta com o prejuízo causado e as intenções não são levadas em consideração. Estas sanções diferenciam-se das sanções por reciprocidade, nas quais há relação de conteúdo e de natureza entre a falta cometida e a punição proposta. Este tipo de sanção ajuda a criança a colocar-se no lugar de quem sofreu os efeitos de sua “má” ação, encorajando-a a participar do processo de decisão e reparação do seu erro. As crianças

pequenas preferem as sanções do tipo expiatórias às aquelas por reciprocidade, pois julgam que a sanção expiatória é justa e necessária para prevenir a reincidência dos maus atos (Freitas, 2003). Do ponto de vista das crianças menores, quanto maior for o castigo, menor a possibilidade de a pessoa voltar a cometer a infração.

Mesmo que os pais não sejam a favor de impor regras para as crianças, é inevitável que se ofereçam modelos de conduta e valores que elas, talvez, não compreendam da mesma maneira que os adultos, como, por exemplo, não mentir ou não roubar. Estas *consignes*, para Piaget (1932/1994), geram um sentimento de obrigação que, em caso de violação da regra, gera remorso. O respeito unilateral propicia justamente a aceitação por parte da criança das *consignes* recebidas.

O respeito é um sentimento fundamental da vida moral, existindo dois tipos de respeito: (a) respeito unilateral e (b) respeito mútuo. O respeito unilateral ocorre quando existe desigualdade de poder entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, visto que são os adultos que dão as ordens e que prescrevem normas de conduta para a criança, característico das relações de coação. Quando existe respeito unilateral há obediência por parte da criança (Freitas, 2007). Dessa forma, constitui-se a moral da heteronomia, moral da obediência, na qual a norma vem do outro, e não da criança (La Taille, 2002). Nesta fase do desenvolvimento, a regulação da conduta é essencialmente externa (Vinha & Tognetta, 2009).

O respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo nas relações de cooperação, as quais a criança estabelece com seu grupo de iguais. Existe respeito mútuo quando os indivíduos atribuem um ao outro valor equivalente (Freitas, 2003). Por volta dos sete ou oito anos, em média, a criança começa a seguir as regras e considerar que elas podem ser mudadas. A capacidade de propor normas próprias, pelo menos em parte, já que não é possível mudar as regras em todas as situações, é um indicio de autonomia, visto que a criança começa a compreender que as normas sociais, costumes e regras do jogo modificam-se com o tempo e variam de grupo para grupo (Freitas, 2002a).

O processo de descentração cognitiva ganha destaque nessa fase, visto que é necessário que a criança coordene os diferentes pontos de vista para a construção da autonomia (Sampaio, 2007; Silva & Sperb, 1999). Por isso as relações entre iguais são fundamentais nesta perspectiva, já que as relações de amizade oferecem oportunidade da criança se descentrar e promove o surgimento de outro tipo de sentimento de obrigação. Assim como respeito unilateral gera a obediência, o respeito mútuo ou recíproco impõe a própria norma de reciprocidade, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro, tanto no terreno moral como no intelectual (Silveira, 2001), de tratar o outro como gostaria de ser tratado e de reconhecer a legitimidade dos valores do outro que são tão válidos quanto

seus próprios. Em uma relação de respeito mútuo, o sujeito não pode, ao mesmo tempo, valorizar o outro e agir de maneira tal que seja desvalorizado por ele, trata-se da norma de não contradição no domínio moral. Aquele que não entende o princípio de contradição não é, portanto, capaz de ter um comportamento ético, visto que ele não tem as condições necessárias para sê-lo (Freitas, 1999, 2002a, 2002b).

A moral autônoma, que surge a partir das relações entre iguais, baseia-se nos princípios da igualdade, do respeito mútuo, do reconhecimento da dignidade da outra pessoa e na justiça baseada na equidade. Por exemplo, no jogo de regras, por volta dos 11—12 anos, a criança já possui condições de interagir e debater com seus colegas, o que favorece o exercício da reciprocidade (Caiado & Rossetti, 2009). Nesse momento não é mais contrário à lei desejar mudar as regras. As crianças estabelecem as normas, de forma detalhista e cuidadosa, antes do início do jogo (Dias & Vasconcellos, 1999). As opiniões dos participantes são discutidas no grupo, o que não significa que toda nova regra seja aceita, pois deve ter a aprovação da maioria e estar de acordo com o princípio da reciprocidade (Freitas, 2003). As figuras de autoridade não são mais a fonte das regras, e sim o próprio sujeito (Vinha, 2004).

La Taille (2009) compartilha as idéias de Piaget (1930/1998) de que poucas pessoas conquistam a autonomia moral em nossa sociedade; muitas permanecem sendo orientadas por regras pré-estabelecidas e não por princípios, havendo pouca reflexão sobre temas relacionados à moralidade. De acordo com La Taille, isso ocorre devido a cultura contemporânea que valoriza mais aspectos relacionados à aparência, às relações virtuais e à frivolidade, chamada por ele de “cultura da vaidade” (p. 228). Essa cultura superficial prejudica o desenvolvimento da moral autônoma.

Outro fator que pode contribuir para a permanência das pessoas em uma condição heterônoma é a forma de educação oferecida nas instituições de ensino regular. De acordo com Piaget (1930/1998), dependendo do método de educação adotado pela escola podemos formar personalidade livres e conscientes ou indivíduos conformados com as regras impostas pela sociedade a que pertencem. Uma educação fundamentada na autoridade adulta conduz a criança à heteronomia e à submissão, e não à autonomia moral (Piaget, 1951/1998). A reflexão sobre as relações entre desenvolvimento moral e educação das crianças pequenas é, portanto, importante.

1.2 Desenvolvimento Moral e Educação

Piaget (1930/1998) considera que não é possível haver moral sem uma educação moral. Educação compreendida em sentido amplo, sendo aquilo que se sobrepõe ao que é inato na pessoa. O indivíduo ao nascer traz consigo disposições psicobiológicas, ou seja, tendências

afetivas e ativas como, por exemplo, a simpatia e o medo. Entretanto, para que ocorra o desenvolvimento da moralidade, é necessária uma disciplina normativa, cuja base está nas relações que a pessoa estabelece com os outros. Como vimos, é nas relações interindividuais que a criança estabelece com o adulto ou entre ela e seu grupo de iguais que o respeito às normas se desenvolve.

Nesse sentido, La Taille (2009) ressalta que existem disposições nos seres humanos para que se desenvolva a moralidade, porém são potencialidades que só serão concretizadas na medida em que a moral (entendida aqui como regras, princípios e valores) esteja disponível no cotidiano das crianças e dos jovens, sendo passível de conhecimento e reflexão. A família possui um papel fundamental na formação moral das crianças. Entretanto, nas relações pais-criança, as regras possuem um caráter afetivo, ou seja, as regras possuem o risco de terem um valor restrito às pessoas amadas, sem que a criança consiga generalizar para outras pessoas, em outros contextos. Às regras e aos valores aprendidos neste espaço social privado (da família) precisam somar-se as regras e os valores aprendidos no espaço público (da sociedade como um todo), sendo que a escola representa um importante espaço intermediário entre os dois (La Taille, 1995). A família, portanto, não deve ser considerada a única instituição responsável pela educação moral dos pequenos. As escolas também têm responsabilidade em formar cidadãos éticos, já que a sala de aula é um espaço onde o exercício da cidadania torna-se possível.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) propõem que se incorporem no currículo os chamados Temas Transversais, no qual a ética é um dos seus principais representantes, sendo a palavra ética, nesse contexto, empregada como sinônimo de moral. A proposta do Ministério da Educação é de que não sejam criadas novas disciplinas, mas que os Temas Transversais sejam incorporados nas disciplinas já existentes e trabalhados diariamente na escola.

La Taille (2009) retoma a idéia de que a educação moral não seja tratada em uma disciplina específica, mas que esteja presente na escola de forma transversal. Por exemplo, tanto o professor de matemática pode abrir espaço em sua disciplina para a reflexão e discussão de questões morais, quanto os professores de história e literatura. Guimarães e Carvalho (2009) trazem exemplos de como o ensino de ciências pode contribuir para o desenvolvimento moral de seus alunos, na medida em que possibilita discussões que envolvam a ciência e a sociedade, como, por exemplo, uso de células-tronco, terapia genética, clonagem e problemas ambientais. Estes temas, além do seu conteúdo científico, contêm aspectos éticos e morais.

Para Moraes (2008a), a educação moral pode contribuir para a conquista da autonomia moral e intelectual do ser humano. Algumas capacidades cognitivas são necessárias para o desenvolvimento da autonomia, como, por exemplo, a capacidade de descentração, de coordenação de diferentes pontos de vista e de reversibilidade operatória. Moraes (2008b) salienta que a educação moral, ou seja, a possibilidade de refletir sobre valores necessários para a boa convivência, também pode contribuir na prevenção do fracasso escolar, ao gerar modificações cognitivas no sujeito, demonstrando a importância de ser trabalhada no contexto educacional. A autora chama a atenção para as escolas que não possuem uma proposta clara de educação moral, pois a omissão da instituição pode sinalizar um posicionamento implícito no qual a conduta dos professores e o discurso escolar refletem uma postura muitas vezes de caráter coercitivo e autoritário. Mesmo não tendo um projeto de educação moral, a escola transmite valores morais de forma velada, já que o comportamento dos educadores e a forma como se relacionam com seus alunos revelam um fazer moral (Moraes, 2008a, 2008b).

O objetivo da educação moral, de acordo com Piaget (1930/1998), é constituir personalidades autônomas capazes de cooperar. Para ele, o procedimento mais conhecido de educação moral é aquele que recorre unicamente ao respeito unilateral, ou seja, o adulto/professor impõe as regras e as faz valer em uma relação de coação. Esse procedimento é comum de se encontrar nas escolas tradicionais. Segundo Dias e Vasconcelos (1999), as escolas tradicionais utilizam com maior frequência práticas educativas baseadas na coação, na imposição de regras, no fortalecimento do individualismo, nas quais a relação professor—aluno baseia-se no respeito unilateral, com o uso da autoridade.

Todavia, não apenas o respeito unilateral, mas também o respeito mútuo é essencial para o pleno desenvolvimento moral do ser humano. Os procedimentos ativos de educação buscam não negligenciar esse aspecto. A educação moral ativa supõe que a escola seja um ambiente propício para que a criança possa fazer experiências morais, respeitando os seguintes aspectos: (a) na escola ativa, a educação moral não possui uma matéria específica de ensino, mas faz parte de todo o sistema; (b) supõe a colaboração nos trabalhos de aula, implicando, geralmente, na cooperação; (c) a experiência da criança deve vir antes das lições orais propriamente ditas, sendo que os alunos aprendem pela experiência própria (atividade) o que é obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade (Piaget, 1930/1998).

O método ativo, portanto, busca não impor à criança através da autoridade aquilo que ela tem condições de descobrir por si mesma, quando interage com outras pessoas. Consequentemente, cria um ambiente infantil específico no qual a criança realiza experiências importantes para o seu aprendizado. Baseia-se no interesse e nas necessidades do educando, priorizando a realização de atividades conjuntas, em grupos, favorecendo as trocas sociais e

levando em consideração os diferentes estágios do desenvolvimento da criança (Dias & Vasconcelos 1999). A educação moral da escola ativa, enfim, fundamenta-se em um processo pedagógico de natureza dialógica, baseada no respeito mútuo, na cooperação e no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, o que supõe a existência de um sujeito consciente para refletir, discutir e ponderar os fatos (Dias, 2005).

Puig (1998) acredita que a educação moral possui um papel central na educação, sendo um aspecto chave da formação humana. A educação moral, segundo o autor, envolve a formação de uma personalidade responsável, livre e consciente, que leva em consideração as necessidades pessoais e coletivas de forma justa. Puig concorda com Piaget (1930/1998) que a conduta do professor deve ter como objetivo auxiliar o aluno a passar da moral heterônoma para a moral autônoma. Para isso, deve proporcionar experiências que favoreçam o respeito mútuo e a cooperação. Dessa forma, é preciso contextualizar e trabalhar com valores em situações concretas; caso contrário, a educação moral fica resumida a uma educação verbal, idealista e, muitas vezes, sem sentido para a criança.

Entende-se que a educação moral possa ter início desde a educação infantil. A seguir, apresentam-se estudos sobre a educação infantil no Brasil, enfocando-se, especialmente, o fato que o desenvolvimento da autonomia é considerado um dos principais objetivos a ser alcançado pelas escolas na educação de crianças pequenas.

1.3 Desenvolvimento Moral e Educação Infantil

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para um desenvolvimento saudável e harmonioso. Observa-se que, no mundo atual, as crianças em idade pré-escolar passam mais tempo longe de casa, nas escolas, convivendo com seus pares do que em épocas anteriores, independentemente da classe social a que pertencem. A necessidade de algumas mulheres de trabalharem fora de casa para complementar a renda familiar tem exigido diferentes opções para o cuidado regular dos pequenos, já que logo após os primeiros meses de vida do bebê é frequente o retorno da mãe ao emprego. A creche ou a pré-escola, além de ser uma alternativa muitas vezes escolhida pela família para o cuidado do bebê (Rapoport & Piccinini, 2004), é considerada um direito da criança, que possibilita a ampliação de redes de relações que promovem a socialização dos pequenos (Barbosa, 2006), sendo um serviço muitas vezes escolhido também por mães que não estão inseridas no mercado de trabalho (Freitas & Shelton, 2005).

Frente a esse panorama, é cada vez maior o número de crianças que ingressam nas instituições escolares desde uma idade precoce, tendo apenas três ou quatro meses de vida (Bressani, Bosa & Lopes, 2007). Moreira e Biasoli-Alves (2007) realizaram um estudo que

contou com a participação de 50 homens e 50 mulheres, pais de pelo menos um filho na faixa etária entre dois e sete anos. Nesse estudo, constatou-se que 87% das crianças frequentavam uma instituição de educação infantil no momento da entrevista, sendo que quase metade deles (41%) ingressou na instituição com idades entre dois anos e dois anos e onze meses.

As famílias que procuram pelo serviço oferecido pelas pré-escolas têm mudado ao longo dos anos. Inicialmente, esse era um recurso utilizado por mães de famílias operárias e de classes populares, em uma ótica assistencialista. Apesar de que, segundo Freitas e Shelton (2005), tanto no Brasil como nos Estados Unidos, desde o início, havia dois tipos de escola – um para crianças de famílias com recursos financeiros, onde os pequenos permaneciam meio turno e tinha como objetivo principal a socialização dos mesmos, e outro para famílias pobres, onde as crianças permaneciam turno integral com o intuito de evitar que ficassem abandonadas e perambulando pelas ruas enquanto seus pais trabalhavam –, só depois as creches e pré-escolas popularizaram-se entre famílias abastadas, as quais começaram a exigir melhorias e padrões superiores de qualidade, influenciados pelas descobertas da Psicologia e da Pedagogia no que se referem aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Arlaque & Wagner, 1999; Barbosa, 2006; Montenegro, 2005; Pacheco & Dupret, 2004; Rapoport & Piccinini, 2004).

Atualmente, observa-se um aumento de investimento em programas educacionais para pré-escola em vários países, os quais trazem benefícios a médio e longo prazo (Freitas, Shelton & Tudge, 2008). Porém, ainda persistem históricas diferenças entre os serviços oferecidos às crianças provenientes de famílias de classes sociais mais baixas e àquelas de famílias com maiores recursos financeiros (Freitas & Shelton, 2005). Cabe às autoridades competentes a fiscalização e avaliação das instituições exigindo parâmetros claros para que possam oferecer um serviço especializado e de qualidade (Rapoport, 2003; Rapoport & Piccinini, 2004).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), a educação infantil, até o ano de 2005, compreendia o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Em 16 de maio de 2005 foi aprovada a lei nº. 11.114 (Brasil, 2005) que antecipou o ensino fundamental em um ano, ou seja, o ensino infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos, enquanto que o ensino fundamental passou a receber crianças com seis anos completos até a data de ingresso. De acordo com a nova legislação, a educação infantil no Brasil deve ser oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos, e em pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. É dever do Estado garantir a oferta pública, gratuita e de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), no título V, capítulo II,

sessão II, art.29, ressalta que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, complementando a ação da família e da comunidade.

Um censo especial realizado no ano de 2000 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2000) mostrou que a educação infantil brasileira estava em expansão. Os dados revelaram que a maioria dos municípios brasileiros oferecia algum tipo de educação infantil, existindo ao todo 92.526 estabelecimentos desta natureza no país, sendo que 67% pertenciam às redes de educação municipais. De 5.507 municípios, cerca de 99% tinham pelo menos um estabelecimento que atendia as crianças em creches ou pré-escolas. O censo escolar de 2010 (Inep/MEC, 2011) registrou a existência de 114.215 escolas de educação infantil no Brasil, o que demonstra um aumento em mais de 20.000 estabelecimentos em dez anos, sendo 45.938 creches e 106.436 pré-escolas. Este censo computou um total de 6.756.698 crianças matriculadas, sendo que 2.064.453 foram matriculadas em creches e 4.692.045 foram matriculadas em pré-escolas.

Em outras palavras, os dados citados acima indicam que a educação infantil brasileira continua em expansão, porém ainda observa-se uma considerável discrepância entre o número de crianças de até três anos de idade matriculadas em creches em comparação ao número de crianças de quatro a cinco anos matriculadas em pré-escolas. Outro dado importante apontado por Freitas, Shelton e Sperb (2009) é a distribuição desigual das escolas pelo país, concentrando um maior número delas em áreas urbanas em detrimento das áreas rurais.

Ao entrar na pré-escola o mundo social da criança se amplia e adquire maior complexidade e intensidade, privilegiando-se a socialização das mesmas (Arlaque & Wagner, 1999). A escola é um espaço rico de interações, nas quais se promove o desenvolvimento das crianças. Por exemplo, ao se depararem com uma diversidade de situações, elas precisam aprender a respeitar as regras e limites da instituição escolar (Sampaio, 2007). O papel da escola de educação infantil é, nesta perspectiva, o de promover a aquisição do conhecimento formal em associação com a formação integral da criança enquanto sujeito, considerando suas dimensões afetiva, cognitiva e social, entre outras (Palmieri & Branco, 2007).

Lima (2003) acredita que na pré-escola o desenvolvimento lingüístico-matemático dos alunos parece ser a preocupação prioritária dos professores em detrimento da formação ética e moral. Além disso, o conteúdo está voltado para dar embasamento ao ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental, com a intenção de prepará-la para o futuro acadêmico. Entretanto, uma formação que visa o futuro vai de encontro com a formação ética e moral que

deve ocorrer diariamente, a todo instante, devendo existir uma ação intencional por parte do professor.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha um papel importante na educação moral das crianças, pois contribui com uma primeira concepção do que seja dever, respeito às regras e princípios morais. É um espaço privilegiado no qual a convivência com os pares e as trocas sociais importantes à formação e ao fortalecimento de condutas morais ocorre no dia a dia (Dias & Vasconcellos, 1999). A criança tem oportunidade de ampliar suas relações sociais e estabelecer diferentes formas de comunicação e trocas com outras crianças e adultos fora da família (Reis, 2005).

A autonomia é um importante objetivo educacional que deve ser levado em consideração no projeto pedagógico da escola de educação infantil (Dias & Vasconcellos, 1999). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto, em seu volume I, traz considerações sobre a importância da interação entre as crianças. O Referencial considera que cabe ao professor promover situações de conversas, brincadeiras e aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se em um ambiente acolhedor que estimule a confiança e a autoestima. Cabe ressaltar que a existência de um ambiente acolhedor não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, já que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos, discussões de idéias e negociações de soluções são elementos indispensáveis.

O segundo volume do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) contém informações relativas à formação pessoal e social da criança, cuja prioridade consiste em favorecer os processos de construção de sua identidade e autonomia. Esse documento ressalta ainda que as crianças de quatro a seis anos de idade possuem condições de terem iniciativa para resolverem problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário. O texto orienta que o educador pode, em sua prática diária: (a) valorizar o diálogo entre seus alunos como forma de lidar com os conflitos; (b) estimular a participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano, as quais envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros; (c) promover o conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social; e (d) propiciar a participação em situações que envolvam a combinação de regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço da escola.

Esse texto ressalta também que o educador deve oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, deve propiciar o desenvolvimento de um senso de responsabilidade e criar situações para que as

crianças ajudem umas as outras, como em trabalhos em grupo, conversas, confronto de pontos de vista, conhecimento da rotina escolar, entre outros. O material recomenda mais uma vez a atenção permanente à questão da independência e autonomia (RCNEI, 1998), embora a legislação não garanta na prática o fortalecimento de uma autonomia moral na criança (Silveira, 2001).

Considerando o desenvolvimento moral como um processo evolutivo que ocorre graças às interações que a criança estabelece com o meio, é importante investigar as influências que a educação infantil possui neste processo, visto que a escola pode ser um espaço privilegiado onde uma educação voltada para o desenvolvimento da moralidade torna-se possível. Nessa perspectiva, a educação moral pode contribuir com uma sociedade mais igualitária, justa e solidária, na qual as pessoas se respeitam mutuamente (Sampaio, 2007). Além disto, está previsto no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) que o objetivo principal da educação infantil é possibilitar a construção da autonomia por parte do educando. De que autonomia está-se falando? É possível uma educação que vise ao desenvolvimento da autonomia moral na pré-escola? Como é possível construir uma educação que promova a autonomia moral?

Para contribuir na busca de respostas a esses questionamentos, no presente trabalho investigam-se quais as concepções de educação moral de professoras que trabalham com educação infantil. Para tanto, dois artigos foram escritos. No primeiro artigo, examinam-se as concepções de autonomia de educadoras infantis, o que elas contam sobre como trabalham a autonomia em sala de aula e se consideram importante trabalhar a autonomia na escola de educação infantil. O segundo artigo aborda a forma como essas mesmas professoras lidam com situações de conflito que ocorrem no cotidiano escolar.

CAPÍTULO II:

DESENVOLVIMENTO MORAL E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este estudo investigou quais as concepções de autonomia de professoras que trabalham com educação infantil. Participaram 10 professoras titulares de quatro escolas de educação infantil da cidade de Porto Alegre, com idades entre 21 e 41 anos. Os instrumentos utilizados foram: (a) questionário sobre formação e trabalho das educadoras e (b) entrevista semiestruturada sobre autonomia. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados indicam que o termo autonomia é entendido, pela maioria das participantes, como relacionado às habilidades e capacidades exclusivamente individuais e como sinônimo de independência.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; autonomia; educação infantil.

Abstract

This study investigated the conceptions of autonomy of teachers who work with children's education. Ten teachers of four preschools in Porto Alegre city, aged from 21 to 41, participated in this study. The instruments that were used included: (a) a questionnaire about the teachers' training and their work and (b) a semi-structured interview about autonomy. The data were content-analyzed. The results indicated that the autonomy term is understood, by most participants, as related to individual skills and capabilities and as a synonym for independence.

Keywords: Moral development; autonomy; early childhood education.

A educação infantil vem crescendo nos últimos anos e ocupando um espaço importante na educação brasileira. Observa-se que, atualmente, várias crianças em idade pré-escolar passam mais tempo longe de casa, nas escolas, convivendo com seus pares, do que em casa com as suas famílias. As mudanças nas configurações familiares e as exigências do mercado de trabalho têm requerido diferentes opções para o cuidado regular dos pequenos. A creche ou a pré-escola é uma alternativa muitas vezes escolhida para o cuidado das crianças (Rapoport & Piccinini, 2004).

A educação infantil é foco de interesse de diversos pesquisadores da área da educação e da psicologia (Arlaque & Wagner, 1999; Montenegro, 2005; Pacheco & Dupret, 2004; Palmieri & Branco, 2007; Pereira, 2006). Nesse ambiente a criança tem oportunidade de ampliar suas relações sociais e estabelecer diferentes formas de comunicação e trocas com outras crianças e adultos fora da família (Reis, 2005). O papel da escola de educação infantil é, nesta perspectiva, o de promover a aquisição do conhecimento formal (também conhecido como conhecimento científico, estabelecido pelo currículo de cada escola) em associação com a formação integral da criança enquanto sujeito, considerando suas dimensões afetiva, cognitiva e social, entre outras (Palmieri & Branco, 2007).

Em contrapartida, Vila (2000) salienta que a escola deve ensinar mais do que os conteúdos programados e transmitir valores, normas e atitudes que permitam uma convivência mais harmoniosa entre os sujeitos. Incentiva-se, dessa forma, a formação de um cidadão inserido em sua cultura, crítico e agente de transformação (Polônia & Dessen, 2005). Nesse sentido, a escola infantil também desempenha um papel importante na educação moral das crianças, pois contribui com uma primeira concepção do que seja dever, respeito às regras e princípios morais. É um espaço privilegiado no qual a convivência com os pares e as trocas sociais importantes à formação e ao fortalecimento de condutas morais ocorre no dia a dia (Dias & Vasconcellos, 1999).

A moral, entretanto, não é inata, e sim o resultado de um processo de construção que se desenvolve à medida que novas conquistas no campo cognitivo e afetivo são feitas pelo sujeito (Sampaio, 2007). Para Piaget (1930/1998), não há moral sem uma educação moral. Educação aqui é compreendida em sentido amplo, sendo aquilo que se sobrepõe ao que é inato na pessoa. O indivíduo ao nascer traz consigo disposições psicobiológicas, ou seja, tendências afetivas e ativas como, por exemplo, a simpatia e o medo. Entretanto, para que ocorra o desenvolvimento da moralidade, é necessário que as pessoas estabeleçam relações umas com as outras. Em outras palavras, é nas relações interindividuais que a criança estabelece com o adulto ou entre ela e seu grupo de iguais que o respeito às normas se desenvolve.

O sentimento de respeito, nessa perspectiva, é fundamental para a aquisição das noções morais, existindo dois tipos de respeito: (a) respeito unilateral, quando há desigualdade de poder entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. É o respeito da criança pelo adulto, do irmão menor pelo mais velho, característico das relações de coação; (b) respeito mútuo, quando os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente, característico das relações de cooperação. O respeito unilateral, nas relações de coação moral, conduz ao sentimento de dever, resultado da pressão do adulto sobre a criança que permanece heterônoma. Já o respeito mútuo, nas relações de cooperação, faz surgir o sentimento do bem, o ideal de reciprocidade, resultando na moral autônoma (Piaget, 1932/1994, 1930/1998). Podem-se desenvolver, portanto, duas morais na criança. Se o ambiente oferecido for cooperativo, maior a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, já se for autoritário, a heteronomia prevalece (Vinha & Tognetta, 2009).

Segundo Piaget (1930/1998), o objetivo da educação é constituir personalidades autônomas capazes de cooperar. Para ele, o procedimento mais conhecido de educação moral é aquele que recorre unicamente ao respeito unilateral, ou seja, o adulto/professor impõe as regras a as faz valer em uma relação de coação. Esse procedimento é comum de se encontrar nas escolas tradicionais onde as regras são recebidas de fora e impostas às crianças. São utilizados, nesses casos, métodos de recompensa e punição, que são a marca da heteronomia moral.

Tanto o respeito mútuo quanto o respeito unilateral são essenciais para a vida moral infantil, os procedimentos ativos de educação buscam não negligenciar esse aspecto. A educação moral ativa supõe que a escola seja um ambiente propício para que a criança possa fazer experiências morais, respeitando os seguintes aspectos: (a) na escola ativa a educação moral não possui uma matéria específica de ensino, mas faz parte de todo o sistema; (b) supõe a colaboração nos trabalhos de aula, implicando, geralmente, na cooperação; (c) a experiência da criança deve vir antes das lições orais propriamente ditas, os alunos aprendem pela experiência própria (atividade) o que é obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade (Piaget, 1930/1998).

O método ativo, portanto, busca não impor à criança através da autoridade aquilo que ela tem condições de descobrir por si mesma, quando interage com outras pessoas. Assim, cria um ambiente infantil específico no qual a criança pode fazer as experiências que desejar. Nessa perspectiva, a convivência social, principalmente as relações que as crianças estabelecem com seus pares, é fundamental para a construção de valores morais e para o desenvolvimento de uma moral autônoma (Piaget, 1932/1994).

A autonomia, por sua vez, é um importante objetivo educacional que deve ser levado em consideração no projeto pedagógico das escolas de educação infantil (Dias & Vasconcellos, 1999). Entretanto, o termo autonomia tem significados diferentes, dependendo da teoria no qual é utilizado (Freitas, 2002). No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, autonomia é definida como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (RCNEI, 1998, Volume II, p.15). De acordo com Dias (2001, p.14), autora de diversos estudos que embasam o presente artigo, autonomia é entendida “como um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das experiências interativas que cada criança vai vivenciando no dia-a-dia”. As relações práticas e verbais que ocorrem entre as crianças e seu grupo de iguais, ou com os adultos de sua convivência, caracterizam as experiências interativas que proporcionam o desenvolvimento da autonomia.

Nesse sentido, Pereira (2006) chamou a atenção para o fato de as educadoras possuírem um conhecimento restrito sobre a autonomia moral, assim como sua relevância e significado para a educação. Rossetto (2005) também considera que a autonomia ainda possui uma concepção de senso comum, relacionada à capacidade da criança de conseguir realizar as tarefas sozinha, sem ajuda e de forma independente, não sendo, portanto, tratada de maneira coletiva. Segundo Vinha (2004), autonomia não é sinônimo de individualismo, independência ou liberdade para fazer o que desejar sem considerar os outros, significa, entretanto, capacidade de coordenar diferentes informações para agir da melhor maneira possível, considerando todos os envolvidos.

Em uma pesquisa realizada por Dias e Vasconcellos (1999) com a participação de 34 educadoras do Rio de Janeiro, procurou-se investigar quais as concepções de autonomia das educadoras infantis e como tais concepções interferiam nas suas práticas pedagógicas diárias. Esse estudo foi realizado em duas etapas. Na primeira, participaram 19 educadoras que responderam a uma entrevista, através da qual se constatou que a concepção de autonomia desse grupo baseava-se em duas orientações opostas: (a) individualista e orientada para a própria pessoa, na qual se entendia autonomia como capacidade pessoal do aluno de agir e de decidir por conta própria e sem a ajuda dos outros e (b) coletivista e orientada para o grupo, em que se compreendia autonomia como capacidade de se governar tendo como referencial de construção o grupo, considerando as relações com outras pessoas fundamentais sem as quais não é possível a conquista da autonomia. Ao serem questionadas como as crianças tornavam-se autônomas, na categoria de orientação individualista, 22% acreditavam que era tomando decisões individuais, 15% satisfazendo desejos próprios e 63% resolvendo problemas sem a

ajuda dos outros. Na categoria coletivista, 88% das professoras responderam que as crianças tornavam-se autônomas tomando decisões coletivas e 12% respeitando padrões sociais de convivência. Com relação aos procedimentos utilizados pelas educadoras para a promoção da autonomia nas crianças, 71% das educadoras afirmaram que utilizavam conversas e diálogo, 22% usavam jogos de cooperação e 7% diversificavam as atividades. No que se refere às implicações educacionais do trabalho das educadoras junto às crianças no tocante à autonomia das mesmas, 53% acreditavam que a criança aprende a se colocar melhor no grupo e 47% afirmaram que as crianças aprendem a ser independentes e a tornarem-se livres.

Após essa etapa do estudo, desenvolveu-se um curso de extensão sobre ética e educação infantil com a participação de outras 15 educadoras, com carga horária total de 30 horas. Após o curso, realizou-se uma segunda entrevista, através da qual se constatou uma nítida mudança de orientação em relação à concepção de autonomia. Na primeira entrevista, 78% das participantes consideravam autonomia como um processo individualizado e 22% como uma construção coletiva. Na segunda entrevista, 66,67% consideravam a autonomia como processo coletivo e 33,33% como algo individualista. Dias e Vasconcelos (1999) ressaltaram a necessidade das escolas de oferecerem formação continuada aos profissionais da educação.

Em outro estudo, Dias (2005) contou com a participação de 15 educadoras infantis (entre professoras, auxiliares e orientadora pedagógica), e observou que as educadoras entendiam a autonomia como algo abstrato, pois a maioria não conseguiu relatar situações, atividades e experiências reais, mas apenas situações hipotéticas ou teóricas, sem referência à ação concreta. Dias considera que esta atitude expressa certa dificuldade das educadoras no que se refere ao entendimento do conceito de autonomia, sendo este restrito e parcial. Em relação à percepção das educadoras infantis sobre a relação autonomia—educação moral, as participantes atribuíram ao professor a tarefa de agente formador de bons hábitos e responsável direto pela transmissão e formação de valores. Trabalhar a autonomia na educação infantil possui grande importância, segundo as participantes do estudo, na medida em que favorece o autogoverno, o autoconhecimento e a independência.

Diversos estudos empíricos realizados no Brasil têm procurado analisar a influência das instituições educativas no que se refere à formação moral de seus alunos. Esses estudos chamam atenção para a importância das tarefas e atividades oferecidas para as crianças, assim como das relações que elas estabelecem com seu grupo de iguais e com os adultos dentro do contexto escolar (Silva & Sperb, 1999). Em uma pesquisa realizada por Palmieri e Branco (2007) em duas instituições particulares de educação infantil, observou-se que na escola A as relações que ocorriam entre a professora e as crianças favoreciam as relações de competição

entre os pequenos, na medida em que a professora possuía um estilo autoritário em detrimento de um estilo cooperativo. Na escola B, as atitudes da professora favoreciam um padrão de dependência e passividade das crianças ao adulto, minimizando as oportunidades das crianças desenvolverem sua autonomia, pois possuíam menos situações para interagirem entre si. As autoras observaram que em ambas as escolas participantes do estudo não havia atividades que estimulassem os alunos a agirem cooperativamente, talvez porque as professoras demonstraram não saber o real significado da palavra cooperar e o tipo de interação social que estavam promovendo entre seus alunos.

Nessa perspectiva, uma pesquisa realizada por Silva e Sperb (1999), na qual procurou-se investigar o papel do educador e da interação de pares na construção da autonomia, as autoras observaram uma turma de 18 crianças entre três anos e oito meses a quatro anos e oito meses, de uma escola pública da cidade de Porto Alegre. Utilizando a microetnografia constataram que a qualificação das profissionais parece ser fundamental para a realização de tarefas que visem à construção da autonomia das crianças, já que as educadoras com menor qualificação mostraram-se mais autoritárias, utilizavam com maior frequência sanções expiatórias, interrompiam as expressões das crianças e davam menos opção de escolha às mesmas, fortalecendo, desta forma, a heteronomia. Em contrapartida, as educadoras que possuíam maior escolaridade buscavam, durante o seu trabalho, a autonomia das crianças, ofereciam opções de escolha, incentivavam a pensar e estimulavam que resolvessem seus conflitos com os colegas.

Nunes (2009) acredita que o desenvolvimento moral é um aspecto prejudicado nas diversas práticas educativas e desconhecido para a maioria dos professores, sugerindo a necessidade dos mesmos aprofundarem os estudos sobre o tema. Sua dissertação de mestrado teve como objetivo identificar e analisar quais processos e estratégias estavam presentes nas interações professora-criança que poderiam ser significativos para o desenvolvimento moral dos pequenos. A autora observou uma tendência entre os educadores participantes em conceber o desenvolvimento moral como promoção de um conjunto de normas e regras relacionadas ao controle do comportamento da criança, restringindo o conceito de moralidade ao conceito de disciplina, e, em alguns casos, ao controle da sexualidade. Nesse sentido, o desenvolvimento moral se confunde com a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva, por parte das crianças, de normas e regras estabelecidas pelos adultos/ professores.

Outro estudo que revelou dados preocupantes sobre a atuação docente foi o trabalho de Luminati (2004) que teve como objetivo analisar a prática de educadores infantis relacionada às questões sociomoris e emocionais de crianças pré-escolares. Para tanto, Luminati realizou um estudo de caso coletivo com 12 educadoras de uma instituição de

educação infantil, onde observou situações de interação entre docentes e crianças de quatro meses aos seis anos de idade. Os dados observados revelaram que a atuação em sala de aula, de forma geral, não se configurou em elemento propiciador do desenvolvimento sociomoral e emocional das crianças, condições estas, necessárias para a construção da cidadania.

Ainda sobre a temática da atuação docente, Stefanello (2005) procurou investigar a atuação pedagógica de duas professoras em relação à moralidade de crianças de quatro a seis anos de idade em situação de aprendizagem, utilizando como referencial de análise a teoria do desenvolvimento moral de Piaget. O pesquisador investigou se a atuação das professoras, em relação aos problemas de natureza moral, tinha coerência com a teoria de Piaget acerca do desenvolvimento da moralidade na criança. Através de observações e entrevistas, Stefanello constatou que a atuação das professoras, em parte, estava em sintonia com a teoria de Piaget. Ambas as professoras, porém, afirmaram não saberem fundamentar suas atuações pedagógicas nessa teoria, porque a desconheciam em profundidade. Em consequência, elas utilizavam suas experiências pessoais e profissionais para lidarem pedagogicamente com as situações de conflito que surgiam em sala de aula e para justificarem suas práticas docentes.

Nesse sentido, a educação moral requer uma constante ação reflexiva por parte dos educadores infantis, o que implica em discussão e aprofundamento de questões relativas à ação educativa realizada na escola com o objetivo de promoção da autonomia, visto que a forma como as profissionais entendem determinados valores interfere em suas práticas pedagógicas em sala de aula (Dias & Vasconcellos, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) dispõe, no seu título IV, art. 62, que a formação de docentes para atuarem na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura em universidades e instituições superiores de educação, porém admite, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dias (2005) e Zibetti (1999) ressaltam a necessidade de se investir na formação continuada dos professores e na constante avaliação e reavaliação das atividades educativas orientadas para o desenvolvimento da autonomia. No momento em que as educadoras tiverem um espaço para refletirem sobre o seu papel, sua atuação profissional e a relação que estabelecem com o seu aluno, é possível implementar mudanças no seu fazer pedagógico (Alves & Veríssimo, 2007; Silva & Sperb, 1999).

Considerando-se o elevado número de crianças que desde cedo frequentam escolas de educação infantil e partindo-se do princípio de que o desenvolvimento moral ocorre devido às interações que a criança estabelece com os adultos significativos (professores) e com o seu grupo de iguais, torna-se importante investigar as influências que essa etapa do ensino possui

nesse processo. Além disto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia na criança é um dos principais objetivos do ensino infantil, que também tem como meta a construção de relações mais justas e solidárias. Neste artigo apresentam-se os resultados de um estudo que teve como objetivo principal analisar quais as concepções de autonomia de educadoras infantis. Buscou-se examinar também se haveria alguma influência da formação recebida pelas professoras nessas concepções.

Método

Participantes

Dez professoras titulares de turma de quatro escolas particulares de educação infantil da cidade de Porto Alegre integraram a amostra deste estudo. As professoras tinham entre 21 e 41 anos de idade (média de 29,9 anos). Dentre as participantes, oito possuíam ensino superior completo em pedagogia, com formação entre os anos de 1991 e 2011, e duas estavam cursando o último ano do curso. Da amostra total, cinco formaram-se no currículo antigo e as outras cinco formaram-se ou estão cursando o último ano do currículo novo do curso de Pedagogia. O curso de Licenciatura em Pedagogia (currículo novo) destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional e na área de serviços e apoio escolar. As habilitações em cursos de Pedagogia (currículo antigo) estão em regime de extinção desde o ano de 2006 (CNE/CP, 2006). Ainda no que diz respeito à formação, cinco professoras possuíam magistério, duas o curso de educadora assistente e três fizeram pós-graduação em educação.

Todas trabalhavam em apenas uma escola de educação infantil particular, ocupando o cargo de professoras titulares nas seguintes turmas: uma de berçário II (crianças de 1 a 2 anos de idade), duas de maternal I (2 a 3 anos), três de maternal II (3 a 4 anos), uma de maternal III e jardim (4 a 6 anos) e três de jardim (5 a 6 anos). Uma das professoras exercia concomitantemente o cargo de auxiliar de turma, outra de assistente de direção e outra o cargo de coordenação pedagógica no turno inverso, ou seja, quando não estavam em sala. Da amostra total, quatro professoras trabalhavam turno integral na escola, enquanto que seis delas apenas meio turno (tarde). O tempo de atuação na educação infantil variou entre sete meses e 20 anos. Nove professoras recebiam até dois salários mínimos (valor de referência nacional no ano de 2011 R\$ 540,00) e uma recebia até três salários mínimos.

Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos: (a) questionário sobre formação e trabalho das educadoras (Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética – LAPEGE/UFRGS, 2010a,

Anexo C), o qual foi preenchido pelas próprias participantes, e (b) entrevista semiestruturada sobre autonomia, inspirada na entrevista de Dias (2001), a qual foi adaptada para este estudo (LAPEGE/UFRGS, 2010b, Anexo D). Nesta entrevista, investigaram-se os seguintes temas: (a) o que professoras de educação infantil pensam sobre desenvolvimento moral; (b) quais as concepções de autonomia dessas educadoras; (c) qual a importância de se educarem crianças pequenas para a autonomia; (d) que estratégias as professoras utilizam para a promoção da autonomia em sala de aula e (e) como agem em situações de conflito. Neste artigo, analisam-se as questões que se referem às concepções de autonomia das educadoras, o que pensam sobre a importância de se educar para a autonomia e que estratégias relatam que utilizam para esse fim.

Delineamento e procedimentos

Esse é um estudo descritivo (Colin, 1993) e a abordagem utilizada foi qualitativa, a qual possibilita uma análise mais profunda dos aspectos a serem investigados. Inicialmente entrou-se em contato com as instituições de educação infantil para explicar o projeto de pesquisa. As escolas foram selecionadas por conveniência. Assim que a direção aprovou e autorizou a realização da pesquisa e assinou a Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa (Anexo A), a coordenação pedagógica indicou as professoras que estariam disponíveis para participar do estudo e que preenchiam os seguintes critérios de inclusão na amostra: (a) ter idade mínima de 18 anos, (b) possuir o cargo de professora titular de turma e (c) ser formada no curso de Pedagogia, currículo novo ou antigo, ou estar cursando o último ano da graduação. Combinou-se o dia e horário mais apropriado para conversar com cada professora individualmente. Nesse momento, após expostos os objetivos da pesquisa, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), entregou-se o questionário, que foi preenchido pelas próprias participantes, e realizou-se a entrevista.

Essa pesquisa obedece às diretrizes e normas da resolução número 196/1996 do Ministério da Saúde que estabelece os princípios éticos em relação à proteção dos direitos, bem-estar e proteção dos participantes, bem como a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia que dispõe sobre a realização de pesquisas em psicologia envolvendo seres humanos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (protocolo número 2011029), garantindo os direitos e deveres relativos aos participantes e à comunidade científica.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Para a análise do conteúdo das respostas das participantes, utilizaram-se as categorias propostas por Dias (2001): (a) orientada para a própria pessoa e (b) orientada para o grupo. Após terem-se classificado as respostas das participantes de acordo com estas categorias, realizou-se um

levantamento de frequência, considerando-se o tipo de currículo da graduação em pedagogia (currículo novo ou antigo). Cabe ressaltar que uma mesma participante pode ter dado mais de um tipo de resposta.

Resultados

Inicialmente, apresentam-se informações obtidas na entrevista semiestruturada sobre aquilo que as participantes haviam estudado sobre desenvolvimento moral durante sua formação. Em seguida, analisam-se, separadamente, os diferentes aspectos abordados na entrevista semiestruturada sobre autonomia: (a) significado, (b) importância, (c) procedimentos e (d) finalidade.

Sobre a formação das participantes, perguntou-se se em algum momento de sua graduação temas relacionados a desenvolvimento moral e autonomia haviam sido abordados. Cinco professoras, pertencentes ao grupo do currículo novo do curso de pedagogia, relataram que estudaram em algum momento do curso questões relacionadas ao desenvolvimento moral e/ou autonomia das crianças. Dessas, quatro afirmaram que tiveram apenas uma disciplina ao longo do curso sobre o assunto (como, por exemplo, disciplina de psicologia, ética e cidadania, moral e ética e políticas da educação básica), e uma teve cinco disciplinas (quatro de psicologia e uma de legislação). Entretanto, dessas cinco participantes, apenas duas se recordaram de algum autor que trata sobre o assunto, sendo lembrados nomes como Vigotsky e Piaget, porém uma das participantes diz que, sobre Piaget, aprendeu apenas os conhecidos estágios do desenvolvimento cognitivo. Três delas não conseguiram se lembrar de nenhum teórico no momento da entrevista.

Em contrapartida, das cinco participantes da pesquisa que se encontram no grupo do currículo antigo, apenas duas professoras relataram que estudaram em algum momento da sua graduação questões relacionadas ao desenvolvimento moral e/ou autonomia das crianças. Dessas, uma afirmou que teve apenas uma disciplina específica ao longo do curso que discutiu sobre o assunto (disciplina de educação infantil), e a outra se deparou com o tema em dois semestres de psicologia. Das cinco participantes, duas se recordam de algum autor que trata sobre o assunto, sendo lembrados nomes como Kant e Piaget, e outras duas citaram dois livros que tratam, segundo elas, sobre essa temática: “Educação infantil: Pra que te quero” de Craidy e Kaercher (2001) e “A ética na educação infantil” de DeVries e Zan (1998). Apenas uma delas não conseguiu se lembrar de nenhum teórico no momento da entrevista. Entretanto, três das cinco participantes consideram que o interesse pessoal em aprender e a experiência profissional embasam seu trabalho em sala de aula, corroborando os achados de Lima (2003) e Stefanello (2005) sobre uma prática alicerçada no senso comum e no conhecimento adquirido na experiência de sala de aula. Mesmo assim, a maioria das respostas pertencentes a

categoria orientada para o grupo foram mencionadas pelas professoras formadas no currículo antigo do curso de pedagogia. Será que o fato dos novos profissionais de educação saírem de uma graduação generalista, ou seja, podendo atuar em diversas áreas do ensino (educação infantil, séries iniciais, ensino fundamental e médio, supervisão e orientação educacional), não esteja dificultando o aprofundamento de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, principalmente ao desenvolvimento moral?

Na análise das respostas das professoras sobre autonomia, utilizaram-se sempre as duas categorias de Dias (2001), a saber:

1. Orientada para a própria pessoa: respostas relacionadas a um único sujeito ou que se referem às habilidades e capacidades exclusivamente individuais. Nessa categoria também foram agrupadas as respostas que se referem ao outro na forma de negação, por exemplo, não dependência dos outros.

2. Orientada para o grupo: respostas que fazem referência à outra pessoa, indicando que o desenvolvimento da autonomia só é possível na presença do outro ou de pequenos grupos. Fazem parte dessa categoria as respostas que fazem menção a uma relação, interação, ou ao menos consideram a existência de outras pessoas.

A seguir, apresentam-se extratos de entrevistas que ilustram essas categorias, em cada um dos aspectos enfocados.

Significado de Autonomia

Examinaram-se as respostas das participantes à questão “Para ti, o que significa autonomia?”.

Orientada para a própria pessoa. A resposta de Verônica (21 anos, currículo novo, professora de maternal II) é um bom exemplo de autonomia concebida como independência.

“É eles saberem lidar com coisas simples do dia-a-dia, como o simples ir ao banheiro sozinho. No caso, as minhas crianças, de três a quatro anos, tão começando a poder fazer algumas coisas sozinhas: ir ao banheiro sozinhas, escovar os dentes sozinhas, sem aquela ajuda do adulto sempre olhando. Incentivar que eles sejam autônomos, independentes também dos adultos; que eles possam fazer algumas coisas sozinhos. (...) Em poder escolher algumas coisas, como: com que eu quero brincar? Eu posso escolher com que eu quero brincar, posso escolher o que eu quero comer... Posso escolher com quem eu quero brincar...”.

Orientada para o grupo. A resposta de Cristina (31 anos, currículo antigo, professora de jardim) é um bom exemplo de autonomia concebida algo que se desenvolve em grupo, considerando a existência de outras pessoas nesse processo.

“Eu acho que se confunde um pouco independência com autonomia, mas eu acho que é muito além da independência. Eu acho que é a criança fazer as coisas por ela, ela fazer as coisas sozinha; mas não é só ser independente, mas sim dar conta das ações que ela faz, porque vai ajudá-la. Acho que tem as questões das ações que ela faz por ela e pro outro também, se aquilo que ela tá fazendo vai ajudar o outro também. Acho que a autonomia é além; é fazer as coisas pra si próprio, mas também pro outro. Tem ações pra ela, mas também tem ações que ela vai fazer num grupo. Então, eu acho que a autonomia é ela fazer as coisas sozinha mas também coletivamente, num grupo”.

Importância de Educar para Autonomia

Selecionaram-se algumas falas para exemplificar o que as professoras disseram sobre a importância de se educar as crianças pequenas para autonomia.

Orientada para a própria pessoa. A resposta de Maria (39 anos, currículo novo, professora de maternal II) é um exemplo de autonomia entendida como independência e capacidade de escolha.

“Eu acredito que sim, eu penso que sim. Porque vão se criar adultos mais seguros, mais independentes. (...) Saber que eles podem escolher, que eles podem ter autonomia de querer dormir ou não, de querer comer a salada ou não. Eu acho importante assim...”.

Orientada para o grupo. A resposta de Isadora (28 anos, currículo antigo, professora de maternal II) é um bom exemplo de autonomia concebida como algo coletivo.

“Sim, porque é bem a criança que é... Desde pequenininhas, é o que as crianças vão aprendendo (...) E, como tu ensina muito brincando, elas vão aprender por prazer, e falam as coisas com prazer, coisa que eu não vejo quando elas estão mais amadurecidas. Acaba se perdendo a questão do lúdico, pelo educador, na escola, e até pela criança. *Pesquisadora: Então, através da brincadeira...* Da brincadeira, do lúdico, a gente pode ensinar valores, passar questões éticas, comportamentos de regras que a gente deve estar inserindo, porque é necessário respeitar a individualidade do outro”.

Procedimentos para a Promoção da Autonomia

Sobre as estratégias ou procedimentos utilizados pelas professoras para a promoção da autonomia das crianças, os exemplos a seguir dizem respeito a cada categoria de análise:

Orientada para a própria pessoa. A fala de Maria (39 anos, currículo novo, professora de maternal II) é um exemplo de autonomia concebida como sinônimo de independência e como habilidade individual da criança.

“Eu não sei se serve como exemplo... Na hora da escovação, cada um tem que trazer da sua mochila, porque vêm as coisas pra higiene na mochila, então sabemos que a higiene bucal é sempre feita depois da janta, faz parte da rotina. “Gabriel, tua *nécessaire*”. Vem,

escova, é dado pra ele, ele mesmo escova. Eu tô ali do lado, mas só ajudo a enxaguar e secar a boca. “Gabi, deu? Guarda, tu guarda. Dobra a tua toalhinha, coloca dentro, fecha, dentro da mochila”. “Tirou o casaco? A profe dobra, toma, dentro da mochila”. Eles sabem que a mochila tem que estar organizada, tem que estar fechada, não pode ter nada jogado no chão, tanto da mochila quanto da sala (...)”.

Orientada para o grupo. A resposta de Isadora (28 anos, currículo antigo, professora de maternal II) é um bom exemplo de autonomia concebida como algo que se desenvolve no grupo de crianças e nas relações que se estabelecem com o outro.

“Eu trabalho muito a questão da solidariedade em sala de aula. A gente sempre tá frisando que a gente tem que ajudar o próximo, que a gente tem que ajudar o colega. A gente faz rodinhas de conversa durante uma atividade, ou interação com algum trabalho que a gente esteja fazendo. Então eu trago sempre isso, tanto na roda, quanto quando eu estou na mesa com eles. A gente tá sempre conversando. Tanto que a sala foi pintada e eles não riscam. “Vamos preservar a mesa, vamos preservar a sala pra profe, tá bonita assim”. Olha que, quando a gente faz atividades de recorte – tenho pavor, né... Faz uma sujeirada na sala, pra quem vê de fora... Mas, quando termina o trabalho, todos eles cataram até o último papelzinho. A gente não precisa nem de vassoura pra varrer, porque eles têm consciência de que tem que limpar a sala. Terminou o trabalho, vamos limpar, vamos preservar o nosso ambiente. (...)”.

Finalidade de Educar para a Autonomia

Examinaram-se as respostas das participantes à questão “Qual a finalidade (o para que) de se trabalhar autonomia na educação infantil?”.

Orientada para a própria pessoa. A resposta de Ana (26 anos, currículo novo, professora de jardim) é um bom exemplo de autonomia concebida como capacidade da criança de fazer escolhas e ter opinião sobre os acontecimentos do dia a dia.

“Acho que é pela questão que eu te falei antes, mesmo, pra eles se tornarem pessoas que tenham autonomia na escolha das coisas que eles querem. Eu acho que é ter opinião própria e ir atrás daquilo que acha que é certo mesmo. (...) pra eles saberem as questões de certo e errado, pra eles saberem as questões do que eles querem, das escolhas deles, até. As escolhas dos jogos, as escolhas de preferência que eles têm... Preferências de brinquedos, preferências de amizade”.

Orientada para o grupo. A resposta de Tânia (30 anos, currículo antigo, professora de berçário II) é um exemplo de autonomia compreendida como algo construído coletivamente.

“(...) Porque tu começa a aprender a partilhar e aprender que tu não é um ser único. A gente fala que o egocentrismo até uns 3 ou 4 anos é bem reforçado, e a gente vê, hoje em dia, que uma criança de um ano que consegue dividir o brinquedo. Então, as coisas tão mudando, a idade tá mudando. Não digo assim: “deixa o teu filho das sete às sete na escola e tchau”, mas que crie um convívio. Porque acho que nisso tu consegue construir bases pro que vai ser o teu filho no futuro. Eu acho que, quando tu te percebe um ser único dentro de um grupo, isso é importante pra autonomia. Tu ser um ser único dentro da tua casa é fácil, porque tu tem a autonomia de pegar um copo, tu pode subir na cadeira e pegar o copo na hora que tu quiser, tu pode apontar pro DVD que tu quer ver e tu vai ter na hora que tu quiser. Então, é fácil tu ter autonomia nas tuas escolhas. Agora, quando tu tem que passar pela barreira do coleginha que tá do teu lado, e quer pegar o copo que nem tu... A tua autonomia pode ser que custe um pouquinho mais pra ser construída, seja um pouquinho mais dolorido o teu processo, mas com certeza vai ser uma coisa mais consistente. Eu consegui, mas tinha o coleginha do meu lado que também queria pegar o copo, e eu fui, tentei e consegui pegar o copo sozinho. Eu acho que isso é importante”.

A Tabela 1 mostra a frequência de respostas em cada categoria de análise considerando-se a formação das professoras no currículo novo ou currículo antigo do curso de pedagogia. Observa-se uma diferença entre os dois grupos no que se refere ao significado de autonomia, aos procedimentos utilizados para a promoção da autonomia e a finalidade de se trabalhar autonomia na educação infantil. O grupo do currículo novo apresentou um maior número de respostas na categoria orientada para a própria pessoa em comparação com o grupo do currículo antigo.

Discussão

Os resultados encontrados sobre o significado de autonomia para as educadoras infantis participantes do presente estudo corroboram os achados de Dias (2001) em sua tese de doutorado, na qual a maioria das participantes relaciona autonomia a uma capacidade individual de tornar-se independente do outro, sem mencionar a presença do grupo como um fator importante. Observa-se, entretanto, que a totalidade de respostas das participantes pertencentes ao currículo novo foi orientada para a própria pessoa, enquanto que as respostas das participantes pertencentes ao grupo do currículo antigo enquadraram-se nas duas categorias, prevalecendo o maior número de respostas na categoria orientada para o grupo.

Esses achados sugerem que o termo autonomia está relacionado à capacidade da criança de conseguir realizar tarefas sozinha, sem ajuda e de forma independente, não sendo, portanto, tratada de maneira coletiva ou considerando a presença de outras pessoas, possuindo, de acordo com Rossetto (2005), uma concepção de senso comum. Isso ocorre,

talvez, devido ao fato do próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tratar o termo autonomia e independência como sinônimos (Dias, 2001), gerando uma confusão por parte dos profissionais da educação. Autonomia, entretanto, não é apenas sinônimo de individualismo, independência ou liberdade para fazer o que desejar sem considerar o outro. De acordo com Vinha (2004), na perspectiva piagetiana, autonomia significa uma capacidade de coordenar diferentes pontos de vista com o intuito de chegar a um consenso, tendo como base o ideal da reciprocidade e de respeito mútuo.

Ao serem questionadas sobre a importância de se educar as crianças pequenas para a autonomia, a grande maioria das respostas, em ambos os grupos, foi orientada para a própria pessoa. As professoras acreditam que formar estudantes independentes, que conseguem realizar as atividades com pouco auxílio ou sem ajuda alguma, que conseguem gerenciar suas ações e fazer escolhas, são as principais justificativas de se educar as crianças pequenas para a autonomia. Poucas respostas foram no sentido de se favorecer o desenvolvimento de sujeitos críticos e de cidadãos que respeitem o próximo, considerando que vivem em uma sociedade na qual existem regras de convivência que orientam as relações sociais.

Ressalta-se que é nas relações que a criança estabelece com os adultos ou com seu grupo de iguais que o respeito às normas se desenvolve, por isso questionou-se quais os procedimentos adotados pelas professoras em sala de aula e verificou-se, através de suas falas, se suas condutas favoreciam ou não as trocas entre os alunos. Os resultados encontrados demonstram que existe uma relação entre as concepções das educadoras sobre o tema e suas práticas pedagógicas (Dias, 2001), ou seja, a maioria das respostas das participantes pertence à categoria orientada para a própria pessoa ao considerarem a conquista da autonomia como um processo individual e independente das relações que são estabelecidas no contexto escolar. Apenas duas respostas das participantes do grupo do currículo antigo foram orientadas para o grupo, pois, em suas falas, relatam que utilizam o diálogo como incentivo à solidariedade, à ajuda mútua e à cooperação entre a criança e seus colegas, ou entre ela e a educadora.

De acordo com Dias (2001, 2005), apesar do diálogo se constituir como um dos elementos fundamentais da educação moral, dialogar por si só não garante o desenvolvimento da autonomia moral. Se as professoras não possuem clareza de como essa ferramenta contribui para desenvolver a autonomia das crianças, corre-se o risco de desperdiçar as oportunidades que as conversas e as trocas de opiniões podem proporcionar. Trevisol (2009) acredita que para as crianças construírem seus valores não basta apenas a simples transmissão verbal, pois também dependem das vivências e práticas dos pequenos. Em nosso estudo, a convivência (viver em comum) com outras pessoas e a vivência (prática) parece não ser algo muito valorizado pelas participantes.

Sobre a finalidade, o para quê, se trabalhar autonomia na educação infantil, observa-se uma diferença nas respostas ao se comparar os dois grupos investigados. As participantes do currículo novo apresentam um maior número de respostas na categoria orientada para a própria pessoa enquanto que a maior parte das respostas das participantes do currículo antigo pertence à categoria orientada para o grupo.

A análise das entrevistas mostra que a maneira como as professoras trabalham em sala de aula com o desenvolvimento da autonomia está intimamente relacionada com suas concepções sobre essa temática. Sua postura pode incentivar tanto a manutenção de um estado heterônimo em seus alunos como no estímulo à autonomia moral. Silva e Sperb (1999) nos lembram, porém, que as crianças pré-escolares não possuem capacidade de constituir um sistema moral por si próprias. Esse é um processo longo que pode fazer parte de toda a vida do sujeito, e que se encontra até mesmo adultos que não atingiram o estágio de autonomia moral, permanecendo heterônimos. Entretanto, as educadoras podem, desde a educação infantil, estimular que as crianças tenham experiências que possibilitam o desenvolvimento pleno da moralidade.

Trevisol (2009) ressalta que a postura e as atitudes do educador é um dos aspectos fundamentais a ser observado em qualquer tentativa de educação moral dentro da escola. Ao centralizar o processo educacional em si e não elaborar atividades em que as trocas entre os colegas sejam possíveis, a professora assume uma postura heterônoma perante seus alunos. Já ao possibilitar as discussões de problemas morais, a reflexão e as trocas entre as crianças, e proporcionar um ambiente no qual o diálogo é fundamental, assume uma postura autônoma que servirá como modelo a ser seguido. Nessa perspectiva, o educador não transmite valores apenas quando os ensina, mas, principalmente, quando os transforma em maneira de viver. De acordo com Trevisol, é sendo um professor justo que se ensina o princípio da justiça, é sendo respeitoso com o próximo que se ensina o respeito e pode-se exigir que as crianças também respeitem. Além disso, de acordo com Dias (2005), é necessário que as próprias professoras tenham o desejo de se educarem moralmente.

Nesse sentido, a relação professor-aluno ganha um destaque especial, levando-se a pensar na qualificação e na formação dos profissionais. A educação moral requer uma constante ação reflexiva por parte dos educadores infantis, o que implica em discussão e aprofundamento de questões relativas à ação educativa realizada na escola com o objetivo de promoção da autonomia. Longo (2009) constatou que a formação de alunos autônomos, éticos e responsáveis pelo seu agir social será fomentada se os debates e reflexões psicológicas estiverem presentes nos currículos dos cursos de licenciatura que formam futuros professores/educadores. Os dados encontrados neste estudo vão ao encontro do que afirmam

Dias e Vasconcellos (1999), que a formação dos profissionais da educação infantil privilegiam conteúdos cognitivos (intelectuais) em detrimento de conteúdos morais. Apesar de todas as integrantes do grupo do currículo novo terem relatado que estudaram em algum momento da sua graduação sobre autonomia, os resultados da presente pesquisa mostram que esse conhecimento não se reflete em suas reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Uma alternativa que poderia preencher a lacuna na formação inicial seria o oferecimento, por parte das escolas, de formação continuada aos educadores que proporcionasse a reflexão sobre sua prática e oferecesse acompanhamento teórico (Gallego, 2006). Dias (2005) já havia assinalado a necessidade de se investir na formação continuada dos professores e na constante avaliação e reavaliação das atividades educativas orientadas para o desenvolvimento da autonomia. No momento em que as educadoras tiverem um espaço para refletirem sobre o seu papel, sua atuação profissional e a relação que estabelecem com o seu aluno, é possível implementar mudanças no seu fazer pedagógico (Alves & Veríssimo, 2007; Silva & Sperb, 1999). Zibetti (1999) salienta que os projetos de formação continuada devem partir das necessidades e dificuldades dos próprios participantes. Para tanto, é necessário um maior preparo dos formadores que coordenam o trabalho de formação continuada nas escolas que já oferecem esse serviço para seu corpo de profissionais.

Considerações finais

Neste artigo, investigou-se as concepções de autonomia de professoras titulares que trabalham em escolas particulares de educação infantil. Considerando essa fase de ensino fundamental para o desenvolvimento da moralidade, visto que é nesse período que as crianças ingressam no universo moral, ressalta-se a postura das educadoras, tanto em relação ao seu discurso quanto a sua prática pedagógica, como propiciadoras do desenvolvimento de duas morais na criança: a heteronomia moral e a autonomia moral. Quanto mais o ambiente oferecido por elas for cooperativo, mais possibilidade de se desenvolver a autonomia; quanto mais autoritário, mais estimula-se a heteronomia dos alunos.

Os dados da pesquisa realizada revelam que a concepção de autonomia de grande parte das profissionais ainda permanece como sinônimo de independência. Ensinar o aluno a fazer tarefas com pouco auxílio, exercitar sua tomada de decisão e estimulá-lo a fazer escolhas são questões importantes que devem ser valorizadas pelas professoras de educação infantil para o desenvolvimento da criança. Quando se trata do desenvolvimento da moralidade, porém, essas condutas devem vir acompanhadas por atividades que propiciem à criança o conhecimento e a sensibilidade para o fato de que ela está inserida em um grupo de colegas que pode ter diferentes opiniões e pontos de vista dos seus e que considerar a existência do outro é essencial para a formação de cidadãos éticos.

Este estudo, porém apresenta algumas limitações. O tempo de atuação das participantes nas escolas variou entre 7 meses e vinte anos, ampliando-se em aproximadamente vinte anos o tempo de experiência entre uma professora e outra, fator que talvez fosse minimizado com a participação de um maior número de profissionais na pesquisa. Além disso, a amostra foi formada por professoras provenientes exclusivamente de escolas particulares, não se entrevistou nenhuma profissional que atuasse em escola de educação infantil pública. Essa postura foi tomada pela facilidade de acesso da pesquisadora às instituições privadas. Apesar das limitações encontradas, pretende-se contribuir com a ampliação do conhecimento sobre o fazer pedagógico do professor que atua em escolas de educação infantil assim como aprofundar o tema da moralidade humana.

Referências

- Alves, R. C. P., & Veríssimo, M. D. L. O. R. (2007). Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 13-25.
- Arlaque, P. C., & Wagner, A. (1999). Valores da família e da escola a respeito das socializações do pré-escolar. *Revista Educação*, 37, 135-148.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de diretrizes e bases nº 9.394/96* de 20 de dezembro. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2005). *Lei nº 11.114/05* de 16 de maio. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação (1999). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil nº01/99* de 17 de abril. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (3 Vols). Brasília: MEC.
- Colin, R. (1993). *Real world research: A resource for social sciences and practitioner-researcher*. Oxford: Blackwell.
- Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre, Artmed.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, A. A. (2001). *A autonomia enquanto fundamento da educação moral na educação infantil: Concepções e práticas*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.
- Dias, A. A., & Vasconcellos, V. M. R. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia*, 07(1), 9-21.
- Freitas, L. B. L. (2002). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: A complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar*, 19, 11-22.
- Gallego, A. B. (2006). *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010a). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010b). *Roteiro de entrevista sobre autonomia*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lima, A. E. O. (2003). *A ética e o ensino infantil: O desenvolvimento moral na pré-escola*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Campus Marília.
- Longo, M. M. (2009). *Entre a permissão e a repressão: A formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Luminati, A. P. (2004). *A prática docente na construção do desenvolvimento sócio-moral e emocional da criança pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, São Paulo.
- Montenegro, T. (2005). Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, 20, 77-101.
- Nunes, A. M. B. G. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pacheco, A. L. P. B., & Dupret, L. (2004). Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116.
- Palmieri, M. W. A., & Branco, A. C. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Revista da ABRAPEE*, 11(2), 365-378.
- Pereira, R. L. (2006). *O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: Uma revisão da literatura*. Monografia de Especialização em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da UFRGS, Porto Alegre.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus (original publicado em 1932).

- Piaget, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. In S. Parrat-Dayana, & A. Tryphon (Eds.). *Sobre pedagogia*. (pp. 25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo (original publicado em 1930).
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503.
- Reis, R. M. C. (2005). A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação*, 20, 55-75.
- Rossetto, M. C. (2005). *A construção da autonomia na sala de aula: a perspectiva do professor*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sampaio, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 584-595.
- Silva, P. L., & Sperb, T. M. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*, 7(1), 65-77.
- Stefanello, V. V. L. (2005). *A atuação docente na perspectiva do desenvolvimento da moralidade na criança: Um estudo à luz da teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Trevisol, M. T. C. (2009). Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: Y. LaTaille, & M. S. S. Menin. *Crise de valores ou valores em crise?* (pp.152-184). Porto Alegre: Artmed.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educacion infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Ibero-Americana*, 22, 41-60.
- Vinha, T. P. (2004). O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia Formadores: Vivências e Estudos*, 1(1), 63-78.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.
- Zibetti, M. L. T. (1999). *Analizando a prática pedagógica: Uma experiência de formação de professores na educação infantil*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tabela 1

Frequência dos Tipos de Respostas das Professoras quanto a Significado, Importância, Procedimentos e Finalidade da Autonomia na Educação Infantil

Concepções de autonomia	Significado			Importância			Procedimentos			Finalidade		
	OP	OG	Total	OP	OG	Total	OP	OG	Total	OP	OG	Total
Currículo antigo	3	4	7	4	1	5	3	2	5	2	3	5
Currículo novo	5	0	5	5	1	6	5	0	5	4	1	5
Total	8	4	12	9	2	11	8	2	10	6	4	10

CAPÍTULO III:

CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

A educação infantil possui um papel importante no desenvolvimento moral das crianças. O objetivo deste estudo foi examinar se as estratégias propostas por professoras de escolas de educação infantil para resolução de conflitos favorecem o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia moral das crianças. Dez professoras com idade entre 21 e 41 anos participaram desta pesquisa. Utilizaram-se como instrumentos: (a) um questionário sobre formação e trabalho das educadoras e (b) uma entrevista semiestruturada, na qual se apresentaram duas situações de conflito entre crianças. Submeteram-se as respostas das participantes a uma análise de conteúdo. As professoras propuseram tanto estratégias voltadas para o desenvolvimento da heteronomia moral quanto estratégias voltadas para o desenvolvimento da autonomia moral, embora estas últimas tenham sido menos frequentes. Discutem-se as implicações destes dados para a educação moral de crianças pequenas e as contribuições deste estudo para o aperfeiçoamento da formação de professoras de educação infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; conflito; autonomia; educação infantil.

Abstract

Early childhood education plays an important role in children's moral development. The objective of this study was to examine whether the strategies proposed by early childhood teachers to resolve their children's conflicts encourages the development of children's heteronomy or moral autonomy. Ten teachers, aged from 21 to 41, participated in this study. The instruments that were used included: (a) a questionnaire about the teachers' training and their work and (b) a semi-structured interview, in which we presented two situations featuring conflict among children. The participants' responses were content-analysed. The teachers proposed both strategies likely to lead to the development of moral heteronomy and strategies likely to lead to the development of moral autonomy, although the latter were less frequent. We discuss the relevance of these data for the moral education of young children and the contribution of this study for improving early education teachers' training.

Keywords: Conflict; moral development; autonomy; early childhood education.

As cenas de violência e desrespeito no cotidiano escolar são cada vez mais frequentes: brigas entre alunos, xingamentos, disputas por espaço e materiais. Ao conversar com os professores, esses reclamam da falta de limites dos seus alunos. Os estudantes, por sua vez, reclamam da monotonia das aulas por serem pouco atraentes, expressando o desinteresse dos mesmos quanto ao conteúdo proposto. Nesse contexto, é compreensível o aumento de situações de conflito das mais diversas ordens no ambiente educacional. De acordo com Carina e Assis (2011), os conflitos interpessoais surgem em todas as instituições educativas, visto que é um espaço propício para disputas e divergências entre diferentes pontos de vista.

Cabe lembrar, no entanto, que os conflitos nem sempre são desagradáveis e, menos ainda, situações que necessariamente geram violência e que precisam ser evitadas de todas as formas possíveis. Piaget (1932/1994) considera que os conflitos interpessoais são importantes para a aprendizagem das crianças. O conflito pode ser tanto intraindividual, quando acontece no interior do sujeito, por exemplo, quando se aprende uma informação nova que vai de encontro com algum conhecimento já estabelecido, como interindividual, quando ocorre entre os indivíduos (Carina & Assis, 2011).

Leme (2011) também acredita que o conflito faz parte das relações interpessoais, surgindo no momento em que duas ou mais pessoas, ao interagirem, manifestam interesses e objetivos distintos, gerando um impasse entre elas. Os conflitos que acontecem na interação com o outro permitem, por exemplo, que a criança conheça um ponto de vista diferente do seu, devendo levar em conta a perspectiva do outro, para chegar a uma resolução cooperativa. Essas situações permitem que a criança perceba que o outro também possui sentimentos, idéias e desejos.

DeVries e Zan (1998) acreditam que os conflitos são inevitáveis em uma sala de aula onde a livre interação social acontece diariamente. Em uma escola onde as crianças podem interagir umas com as outras e são autorizadas a assumirem pequenas responsabilidades, é natural que ocorram sucessivas situações de conflito em comparação com uma escola tradicional, onde os trabalhos em grupo são escassos e as interações entre seus membros não são valorizadas (Carina & Assis, 2011).

Nas crianças pequenas, a intervenção do professor/adulto é necessária devido à limitação de recursos cognitivos que possam ajudá-las a lidar com a situação conflituosa de forma satisfatória. Leme (2011) encontrou várias pesquisas que demonstram que, em espaços escolares que recebem menor supervisão da escola, tais como pátios, pracinhas utilizadas durante o recreio e corredores da instituição, ocorrem mais situações de conflito, chamando atenção para a necessidade de uma maior supervisão das crianças nos momentos de recreio.

Entretanto, Marimon e Vilarrasa (2005) acreditam que as crianças pequenas já devem começar a aprender a resolver os conflitos que surgem no seu dia a dia. Uma resolução precipitada por parte do professor, que tem por objetivo acabar rapidamente com a situação de conflito, sem examinar suas causas, não contribui com a solução do problema, apenas o oculta temporariamente. De acordo com Maya (2005), educar para a convivência escolar não é educar para extinguir o conflito, e sim educar para desenvolver habilidades necessárias que promovam a resolução não violenta do mesmo.

Segundo Vinha e Tognetta (2009), refletir sobre os conflitos escolares é fundamental na medida em que as intervenções realizadas pelos educadores possuem consequências significativas na construção de regras e valores por parte dos educandos. Carina e Assis (2011) sugerem que a forma como os conflitos são resolvidos (ou não) pelos professores demonstra quais suas concepções sobre o fenômeno. Muitas vezes essas situações são vistas como negativas, devendo ser evitadas ou resolvidas rapidamente. Entretanto, dessa forma perde-se a oportunidade de se trabalharem valores e regras fundamentais para o convívio social. O professor pode tentar evitar o surgimento de conflitos realizando atividades dirigidas, separando a turma ou mesmo intervindo rapidamente para resolver um problema que não é seu, mas sim de seu aluno (Vinha, 2004). Carina e Assis esclarecem que o professor deve, em primeiro lugar, reconhecer que os conflitos que acontecem entre seus alunos não lhe pertencem. Cabe ao professor ser um mediador do problema, auxiliando os alunos a chegarem a uma solução que respeite todos os envolvidos. Para tanto, um bom preparo acadêmico e segurança em sua conduta são fundamentais para lidarem com situações de conflito de forma construtiva.

DeVries e Zan (1998) postulam algumas orientações para o professor portar-se diante do conflito que ocorre entre crianças: (a) ser calmo e controlar suas reações; (b) reconhecer que o conflito pertence às crianças, não assumindo o problema para si ou impondo soluções; (c) acreditar na capacidade das crianças de encontrarem soluções para os seus conflitos, podendo propor idéias quando as crianças não conseguem.

Nesse mesmo sentido, Araújo (2008) sugere que os professores não devem reprimir os conflitos, e sim compreendê-los como situações essenciais para a formação psicológica e social dos sujeitos. Esse autor propõe ainda que se inclua no cotidiano escolar um trabalho sistematizado voltado a essa temática, com a utilização de diversos recursos, como textos e projetos de pesquisa, nos quais se proporcionem momentos de trabalho em grupo, discussões e diálogo. O trabalho voltado à resolução de conflitos visa melhorar o convívio social, contribuindo para uma sociedade democrática e voltada para a ética nas relações humanas, tendo como base o respeito mútuo, a compreensão das diferenças, o diálogo e a participação

coletiva. As assembleias escolares são um exemplo dos novos métodos empregados para a resolução de conflitos que ocorrem na instituição educativa.

Para que a criança consiga cooperar e trabalhar em equipe é preciso que no contexto escolar sejam proporcionados momentos em que possam ser postos em prática esses aspectos. O trabalho em equipe proporciona o confronto de pontos de vista diferentes, discussões, reflexão, tentativas de chegar a um consenso. Além disso, com o autoritarismo do adulto minimizado aliado a essas questões podem-se favorecer a cooperação e o desenvolvimento da autonomia na criança (Vinha, Silva, Maia, Carneiro, & Scarazzatti, 2011).

Trevisol e Toigo (2011) acreditam que uma educação moral que envolva a discussão de questões éticas e de valores no contexto escolar pode contribuir para que os alunos tenham relacionamentos interpessoais melhores, já que visa à construção de cidadãos conhecedores de direitos e deveres e, em última instância, mais autônomos. As autoras consideram que, para o desenvolvimento da dimensão afetiva e cognitiva do ser humano, são necessárias atividades que proporcionem reflexão, possibilidade de descentração, o pensar sobre temas e situações, a construção de argumentos até alcançar um consenso sempre que possível.

De acordo com Baroni e Frick (2011), os Círculos Restaurativos, inspirados na justiça restaurativa, podem ser um instrumento eficaz de resolução de conflitos escolares. Os Círculos Restaurativos são grupos que podem ser formados por alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, com o auxílio de um facilitador capacitado, os quais favorecem a diminuição de situações de conflitos violentos na medida em que incentivam a reflexão, o diálogo, o respeito mútuo e a cooperação entre os participantes. Segundo Dani (2009), quando os conflitos são problematizados e discutidos de forma construtiva, amplia-se a possibilidade de cooperação, permitindo superar relações de caráter individualista e competitivo.

Ainda conforme Dani (2009), os conflitos podem ser momentos em que professores e alunos dialoguem, escutem os diferentes pontos de vista e construam conjuntamente formas adequadas à convivência cotidiana. Para que possam ser solucionados lançando mão de estratégias não violentas, é necessário conhecer a si próprio e ao outro, reconhecendo as diferenças. Segundo a autora, retornar aos antigos modelos pedagógicos, baseados na postura autoritária do professor, não é a solução para o problema, pois são alicerçados em condutas repressivas, na imposição de valores e na exclusão das diferenças. A relação professor-aluno, em contrapartida, deve ser pautada em práticas pedagógicas baseadas no respeito à diversidade, na ética, na justiça e na solidariedade.

Rossetto (2005) considera que a escola, de forma geral, tende a desconsiderar a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a aprendizagem dos educandos.

Diante disso, é frequente o uso de regras e de normas coercitivas, de avaliações que são usadas com o intuito de controlar e retaliar o aluno, do uso de cópia e exercício de memorização, sem nenhum pensar sobre o conteúdo.

Gallego (2006) questionou alguns adolescentes do terceiro ano do ensino médio sobre quais as características essenciais do professor que faz a diferença. Algumas características foram destacadas pelos alunos como fundamentais ao educador: (a) ter domínio do conteúdo da sua disciplina, (b) ser eficiente sabendo auxiliar o aluno na construção do conhecimento e (c) estabelecer uma relação com o seu aluno na qual as trocas afetivas e o respeito mútuo sejam possíveis, além de proporcionar um ambiente de cooperação com espaço para expressão livre e espontânea. Praticamente a totalidade dos 88 adolescentes entrevistados acredita que um professor significativo pode contribuir para que se desenvolvam neles novas maneiras de se relacionar com as outras pessoas. Um professor significativo, portanto, pode fazer a diferença no que se refere ao desenvolvimento moral mediante a construção de relações baseadas na cooperação e no respeito mútuo. Isto porque a educação moral ocorre através de relações particulares estabelecidas entre os sujeitos, e não pela simples transmissão verbal de valores.

Sobre esse assunto, Piaget (1930/1998) esclarece que existem dois tipos fundamentais de relações interindividuais: (a) a coação e (b) a cooperação. Assim como existem duas formas de respeito que possibilitam a aquisição de noções morais: (a) o respeito unilateral, no qual existe uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, e (b) o respeito mútuo, no qual os sujeitos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. O respeito unilateral em conjunto com as relações de coação conduz as crianças à heteronomia moral, enquanto que o respeito mútuo, característico das relações de cooperação, conduz à autonomia moral. Dependendo da educação que se recebe, pode-se enfatizar mais uma moral do que a outra, entretanto as duas formas de respeito são fundamentais para o desenvolvimento da moralidade infantil. Piaget ressalta que uma educação que prioriza o respeito unilateral, no qual o professor impõe as regras e se coloca como a fonte de todas as respostas, possibilita o desenvolvimento da heteronomia moral, enquanto que uma educação que prioriza a cooperação, as atividades em grupo e as trocas entre os sujeitos possibilita o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, a experiência é fundamental, já que a palavra do professor, mesmo que vinda de um educador respeitado, vale menos para a criança do que a atividade prática do próprio sujeito. A vivência e a experiência superam, portanto, as lições de moral e os métodos orais de educação moral.

A educação de forma geral e a educação infantil em particular possuem um papel fundamental na formação moral das crianças e jovens (Dias & Vasconcellos, 1999). A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.349/96) estabelece que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade incompletos nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Outro documento importante, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), baseado nas diretrizes da LDB, orienta que as escolas de educação infantil proporcionem o desenvolvimento das crianças em suas capacidades física, cognitiva, afetiva, estética e ética. O documento possui uma preocupação evidente com o desenvolvimento das relações interpessoais e da interação social dos educandos, salientando a importância da independência e da autonomia dos mesmos.

Nesse sentido, as escolas de educação infantil são espaços onde a moralidade pode ser desenvolvida através de trocas e de interações sociais e, conseqüentemente, onde os conflitos interpessoais que surgem na instituição podem ser discutidos e trabalhados. Diante disso, profissionais que atuam nesse nível de ensino possuem importante papel na dimensão moral e de valores das crianças pequenas (Trevisol & Toigo, 2011). Como vimos, as relações humanas são geradoras de conflitos e disputas. A maneira como o professor lida com essas situações influencia de modo significativo no desenvolvimento moral dos seus alunos e nas interações que ocorrem no grupo. Além disso, explicita a concepção que o educador tem sobre o tema (Vinha, 2004).

Considerando que o educador possui um papel importante na resolução de conflitos que ocorrem no meio escolar, torna-se fundamental pensarmos na maneira como esses profissionais lidam com essas situações. Diante disso, o presente artigo possui como objetivo principal investigar se a forma de resolução de conflitos utilizada pelas professoras está voltada para o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia das crianças pequenas. Buscou-se examinar também se haveria alguma influência da formação recebida pelas professoras na forma como elas solucionam situações de conflito entre as crianças.

Método

Participantes

Dez professoras titulares de turma de quatro escolas particulares de educação infantil da cidade de Porto Alegre integraram a amostra deste estudo. As professoras tinham entre 21 e 41 anos de idade (média de 29,9 anos). Dentre as participantes, oito possuíam ensino superior completo em pedagogia, com formação entre os anos de 1991 e 2011, e duas estavam cursando o último ano do curso. Da amostra total, cinco formaram-se no currículo antigo e as outras cinco formaram-se ou estão cursando o último ano do currículo novo do curso de pedagogia. O curso de Licenciatura em Pedagogia (currículo novo) destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do

ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional e na área de serviços e apoio escolar. As habilitações em cursos de Pedagogia (currículo antigo) estão em regime de extinção desde o ano de 2006 (CNE/CP, 2006). Ainda no que diz respeito à formação, cinco professoras possuíam magistério, duas o curso de educadora assistente e três fizeram pós-graduação em educação.

Todas as participantes trabalhavam em apenas uma escola de educação infantil particular, ocupando o cargo de professoras titulares nas seguintes turmas: uma de berçário II (crianças de 1 a 2 anos de idade), duas de maternal I (2 a 3 anos), três de maternal II (3 a 4 anos), uma de maternal III e jardim (4 a 6 anos) e três de jardim (5 a 6 anos). Uma das professoras exercia concomitantemente o cargo de auxiliar de turma, outra de assistente de direção e outra o cargo de coordenação pedagógica no turno inverso, ou seja, quando não estavam em sala. Da amostra total, quatro professoras trabalhavam turno integral na escola, enquanto que seis delas apenas meio turno (tarde). O tempo de atuação na educação infantil variou entre sete meses e 20 anos. Nove professoras recebiam até dois salários mínimos (valor de referência nacional no ano de 2011 R\$ 540,00) e uma recebia três salários mínimos.

Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos: (a) questionário sobre formação e trabalho das educadoras (LAPEGE/UFRGS, 2010a), o qual foi preenchido pelas próprias participantes, e (b) entrevista semiestruturada (LAPEGE/UFRGS, 2010b), na qual se investigaram os seguintes temas: (a) o que professoras de educação infantil pensam sobre desenvolvimento moral; (b) quais as concepções de autonomia dessas educadoras; (c) qual a importância de se educarem crianças pequenas para a autonomia; (d) que estratégias as professoras utilizam para a promoção da autonomia em sala de aula e (e) como agem em situações de conflito. Neste artigo, analisam-se as questões que se referem às situações de conflito no cotidiano escolar. Perguntou-se às professoras: “O que você faria diante das seguintes situações?”:

Primeira situação. Duas crianças da tua turma estão brigando por causa de um brinquedo da escola.

Segunda situação. Algumas crianças estão brincando juntas. Um outro colega, que estava fora da brincadeira, pergunta se poderia participar, e os colegas respondem que não.

Essas situações foram elaboradas pela primeira autora, inspiradas em Araújo (2008) e Vinha (2003), bem como em sua experiência profissional como psicóloga em escolas de educação infantil.

Delineamento e procedimentos

Esse é um estudo descritivo (Colin, 1993) e a abordagem utilizada foi qualitativa, a qual possibilita uma análise mais profunda dos aspectos a serem investigados. Inicialmente

entrou-se em contato com as instituições de educação infantil para explicar o projeto de pesquisa. As escolas foram selecionadas por conveniência. Assim que a direção aprovou e autorizou a realização da pesquisa e assinou a Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa (Anexo A), a coordenação pedagógica indicou as professoras que estariam disponíveis para participar do estudo e que preenchiam os seguintes critérios de inclusão na amostra: (a) ter idade mínima de 18 anos, (b) possuir o cargo de professora titular de turma e (c) ser formada no curso de Pedagogia, currículo novo ou antigo, ou estar cursando o último ano da graduação. Combinou-se o dia e horário mais apropriado para se conversar com cada professora individualmente. Nesse momento, após expostos os objetivos da pesquisa, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), entregou-se o questionário, que foi preenchido pelas próprias participantes, e realizou-se a entrevista.

Essa pesquisa obedece às diretrizes e normas da resolução número 196/1996 do Ministério da Saúde que estabelece os princípios éticos em relação à proteção dos direitos, bem-estar e proteção dos participantes, bem como a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia que dispõe sobre a realização de pesquisas em psicologia envolvendo seres humanos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (protocolo número 2011029), garantindo os direitos e deveres relativos aos participantes e à comunidade científica.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Seguiram-se os seguintes passos na análise de conteúdo (Bardin, 1977) das respostas: (a) identificaram-se e listaram-se as estratégias que surgiram na fala das professoras em relação à situação 1; (b) agruparam-se as respostas em categorias provisórias; (c) interpretaram-se as categorias provisórias à luz do referencial teórico e constituíram-se as categorias voltadas para a heteronomia e voltadas para a autonomia; (d) adotaram-se os mesmos procedimentos para analisar a situação 2; (e) compararam-se as categorias provisórias da situação 1 e da situação 2; (f) redefiniram-se as categorias voltadas para a heteronomia e voltadas para a autonomia de forma a dar conta de ambas as situações; (g) releeram-se todas as entrevistas de ambas as situações de conflito e classificaram-se conforme essas novas definições. Após terem-se classificado as respostas das participantes de acordo com as categorias, realizou-se um levantamento de frequência, considerando-se o tipo de currículo da graduação em pedagogia (currículo novo ou antigo). Ressalta-se que uma mesma participante pode ter mencionado mais de uma estratégia para resolver as situações de conflito apresentadas.

Resultados

Classificaram-se as respostas das participantes às duas situações de conflito propostas em duas grandes categorias de análise, as quais serão descritas a seguir:

(a) Estratégias voltadas para a heteronomia: referem-se aos métodos orais de educação moral (lição de moral, discussões morais, etc.) e ao uso da punição, a qual visa eliminar o conflito (ao menos, momentaneamente) mais que buscar uma solução para o mesmo. Estas estratégias pressupõem uma figura de autoridade, neste caso, a professora, a qual diz o que as crianças devem fazer ou como resolver o conflito. Em outras palavras, a professora apresenta uma solução “pronta” para o conflito, sem engajar as crianças envolvidas no processo de resolução do conflito.

(b) Estratégias voltadas para a autonomia: referem-se aos métodos ativos de educação moral. A professora procura implicar as próprias crianças na busca de uma solução para o conflito. Por exemplo, ela propõe situações de cooperação, favorecendo a interação entre as crianças ou, então, apresenta alternativas para que as crianças reflitam sobre a situação, chegando a uma solução conjunta. Em síntese, de uma forma ou de outra, a professora incentiva que as crianças participem na resolução do conflito.

Dentro da categoria de estratégias voltadas para a heteronomia, distinguiram-se dois tipos distintos de resolução de conflito, os quais nomearam-se como Tipo A e Tipo B. Na primeira situação de conflito, o Tipo A caracteriza-se por condutas por parte das professoras que utilizam com frequência punições, impedindo que a criança continue com a atividade retirando o brinquedo da criança ou a criança da brincadeira. O trecho de entrevista a seguir ilustra este tipo:

“Se eu não visse como começou, quem pegou o brinquedo primeiro, eu procuraria negociar. ‘O colega tá com o brinquedo’ – porque um deles, provavelmente, vai estar segurando o brinquedo e, quando eu chegar perto, um deles vai jogar o brinquedo com certeza... ‘O colega tá com esse brinquedo agora, vamos pegar outro brinquedo? Quer outro brinquedo?’. Se não houver negociação, o que eu faço com os meus alunos é tirar o brinquedo.” “Então, se vocês não estão conseguindo decidir quem vai ficar com esse brinquedo, a profe vai guardar esse brinquedo e vocês vão pegar outro brinquedo’. Aí, eu dou outro brinquedo pra eles e depois a gente conversa, retoma e, provavelmente, eles vão começar a brincar juntos com aquele brinquedo que eles queriam antes. Eu noto que tem isso depois de um tempo” (Tânia, currículo antigo, Het. Situação 1)¹.

Na segunda situação de conflito, classificaram-se como Tipo A as estratégias que se configuravam como lições de moral dada pela professora a seus alunos, como pode-se observar no relato a seguir:

“É outra coisa que acontece de vez em quando também. Eu peço pra ele se colocar no lugar do colega. ‘Tu gostaria de chegar e o colega não permitisse que você brincasse?’

¹ Atribuíram-se nomes fictícios às participantes a fim de preservar suas identidades.

Esses dias, aconteceu com essa criança. Ela chegou e já tinha duas brincando. Tinha acabado de chegar, e a guria falou: *'Não, tu não vai brincar'*, e se fechou pra ela. E eu: *'A colega de vocês chegou feliz, querendo brincar com vocês. Olha o que vocês fizeram com ela, deixaram ela triste'*” (Isadora, currículo antigo, Het. Situação 2).

Na primeira situação de conflito, o Tipo B caracteriza-se por uma postura na qual a professora determina o que as crianças vão fazer para solucionar o problema, não oferecendo alternativas para o aluno. Esse mesmo tipo surgiu na segunda situação de conflito, como mostram os trechos das entrevistas a seguir:

“Primeiro, eu tentaria descobrir quem pegou o brinquedo primeiro. A preferência, normalmente, é de quem pegou o brinquedo primeiro. Se a criança A, vamos supor, pegou o brinquedo primeiro, ela vai brincar e depois vai emprestar pra outra criança. Normalmente, tu tem como descobrir; tu fica atenta e então tu sabe quem pegou o brinquedo primeiro. Daí, tu tenta negociar com a outra criança que ela vai esperar um pouquinho e que, depois que o colega brincar, ele vai emprestar pra ela” (Karina, currículo antigo, Het. Situação 1).

“Quando vem pedir a minha ajuda, eu vou lá, pego ele pela mão e *'vamos lá conversar com os teus colegas'*. *'Por que ele não pode brincar? Os brinquedos são da escola, são da sala, são pra todos brincarem juntos. Então ele pode brincar com vocês sim'*. Às vezes, dá uma birrinha assim, *'Mas eu não quero brincar com ele'*. *'Não, todos são colegas, todos são amigos'*” (Verônica, currículo novo, Het. Situação 2).

Dentro da categoria de estratégias voltadas para a autonomia, também distinguiram-se dois tipos distintos de resolução de conflito, denominadas Tipo C e Tipo D. Na primeira situação de conflito, o Tipo C caracteriza-se pela tentativa da professora em proporcionar a interação entre as crianças. Esse mesmo tipo surgiu na segunda situação de conflito, como exemplifica as falas a seguir:

“Primeiramente, se a gente tá percebendo que eles não estão conseguindo eu vou chegar e vou perguntar o que tá acontecendo. Sempre vai ter um pra dizer: *'Eu peguei o brinquedo e ele quer pegar de mim'*. Aí, eu vou perguntar: *'Quem foi que pegou primeiro?'* e eles vão dizer: *'Foi a Diana que pegou primeiro'*. A Diana, que tá com o brinquedo, vai dizer que foi ela. Só que no Jardim, realmente, a gente já percebe... Tu vai ter o teu olhar voltado àquela situação, mas tu já percebe... No Jardim A, eles já conseguem realmente falar que, se foi ele, *foi* ele. Aí, eu vou conversar com os dois que estão envolvidos, principalmente com aquele que tá puxando, tentando bater nele, pra ele esperar um pouquinho e converso contigo no caso: *'Vamos tentar brincar juntos'*. Se é

um brinquedo que dá pra brincar juntos, vamos tentar brincar os dois (...) (Nicole, currículo novo, Aut. Situação 1).

“Bom, todo mundo pode participar das brincadeiras. (...). Aí eu entro na brincadeira também e procuro encaixar a criança na brincadeira sem que os outros se afastem, e introduzir aquela criança na brincadeira”. (Karina, currículo antigo, Aut. Situação 2).

O Tipo D caracteriza-se pela tentativa da educadora em sugerir alternativas para as crianças refletirem e resolverem o problema, como mostra o exemplo a seguir:

“Primeiro eu chamaria as duas crianças, perguntaria o porquê que eles tão brigando, e diria que ou eles brincam juntos com o brinquedo da escola, ou um vai brincar um pouquinho... Quem pegou primeiro vai brincar um pouquinho um tempo que eu vou marcar no relógio, e, depois desse tempo, o outro vai brincar um pouquinho com o brinquedo” (...) (Luana, currículo antigo, Aut. Situação 1).

A Tabela 1 mostra a frequência dos tipos de estratégia de resolução de conflito propostas pelas participantes em cada categoria, considerando a sua formação em currículo novo ou currículo antigo do curso de pedagogia.

Discussão

As duas situações de conflito apresentadas às participantes da pesquisa foram identificadas por elas como recorrentes no espaço escolar, sugerindo que surgem em todas as faixas etárias e em diferentes contextos da escola (na sala, no pátio, etc.), embora se observe na literatura que a maioria dos trabalhos sobre essa temática aborda situações que ocorrem com crianças maiores ou adolescentes (Baroni & Frick, 2011; Carina & Assis, 2011; Dani, 2009; Oliveira, 2011). Entretanto, as situações utilizadas na presente pesquisa são de naturezas distintas. Percebe-se que a situação de exclusão de um aluno do grupo (situação 2) mobilizou mais as professoras do que a situação de disputa de brinquedo (situação 1), visto que naquela as participantes relatam que utilizam com maior frequência estratégias de resolução de conflito voltadas para a heteronomia das crianças, como lições de moral e punições, em uma tentativa de acabar logo com o problema, totalizando nove de 14 respostas. Quando se comparam os grupos de acordo com a formação, observa-se que nenhuma estratégia voltada para a autonomia foi utilizada pelo grupo de educadoras do currículo novo.

Esse dado talvez reflita a exigência atual das escolas regulares de ensino de terem um caráter inclusivo, ou seja, que garantam o atendimento à diversidade. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), importante documento da área educacional, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino fortaleçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, preocupação que, como observado, se reflete no interior da escola, gerando maior mobilização por parte das educadoras.

Como ressalta Vinha (2004), pode-se perceber quais as concepções que as educadoras possuem sobre os conflitos interpessoais que ocorrem na escola pela maneira como os resolvem ou pela tentativa de evitar que ocorram. Os dados deste estudo mostram que a maior parte das professoras participantes utiliza estratégias de resolução de conflito voltadas para a heteronomia, pois envolvem lições de moral e o uso de punições, como a retirada do brinquedo, para convencer a criança a agir da maneira que elas consideram correta. Nesse caso, a figura de autoridade da sala de aula, a educadora, determina a maneira que as crianças devem agir, não existindo um convite a pensar e a refletir. De acordo com Marimon e Vilarrasa (2005), as crianças pequenas já devem começar a aprender a resolver os conflitos que surgem no seu dia a dia. Uma resolução precipitada por parte do professor, que tem por objetivo acabar rapidamente com a situação de conflito, sem examinar suas causas, não contribui com a solução do problema, apenas o oculta temporariamente.

Os dados revelam ainda que as professoras utilizam com maior frequência estratégias nas quais a figura de autoridade (professora) é a principal referência da criança, e que possui as respostas para os problemas e orienta sua ação. Essa conduta, apesar de pretender resolver o conflito baseada em boas intenções, promove mais a obediência da criança do que sua autonomia. De acordo com Vinha (2004), um ambiente no qual predomina a autoridade do adulto, baseado no respeito unilateral, fortalece a heteronomia da criança. Em contrapartida, um ambiente calcado na cooperação e na democracia, no qual predominam as relações de respeito mútuo, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Vinha (2004) acredita que o fato de um comportamento inadequado não ser mais apresentado pela criança não significa que ela entendeu as consequências de tal ato ou aprendeu formas mais eficazes de resolvê-lo, mas pode significar simplesmente que está com medo de perder algo que aprecia. Quando o adulto utiliza o poder ou a sua autoridade dessa maneira, não está favorecendo a formação de sujeitos capazes de agirem autonomamente e de julgarem o que é certo ou errado independentemente da recompensa ou da punição.

Em contrapartida, quando a professora propõe alternativas de resolução de conflito para as crianças, incentiva que elas participem na solução do problema. Ao proporcionar a reflexão de atitudes e consequências de seus atos, a educadora auxilia o seu aluno a controlar seus impulsos e a considerar o ponto de vista e os sentimentos dos outros (Vinha, 2004). Nessa perspectiva, a professora é uma mediadora da situação e sabe que os conflitos fazem parte do cotidiano das crianças, sendo considerados pertinentes e necessários para o desenvolvimento cognitivo e moral das mesmas. Nesse estudo, observa-se que poucas estratégias de resolução de conflito voltadas para a autonomia foram utilizadas pelas participantes, como mostra a Tabela 1.

Cabe destacar que as professoras que relatam que utilizam estratégias tanto voltadas para a heteronomia quanto para a autonomia, lançam mão de estratégias voltadas para a heteronomia apenas em último caso, ou seja, quando as estratégias voltadas para a autonomia não tiverem o efeito desejado por elas, de acordo com seu ponto de vista. Essa mudança de estratégia indica que as educadoras talvez não tenham consciência de que são duas formas de resolução de conflitos distintas. Quando uma tentativa não dá certo, utilizam outra mais diretiva.

As dificuldades encontradas pelas professoras para resolverem as situações de conflito que surgem no ambiente escolar parecem estar intimamente relacionadas com sua formação acadêmica. Para Vinha e colaboradores (Vinha, 2004; Vinha & Tognetta 2009), raramente os cursos de formação estudam ou discutem essas questões preparando o futuro profissional para resolvê-las com segurança e tranquilidade. Assim, acabam educando de forma intuitiva e improvisada, como observado nas respostas de grande parte das participantes desse estudo. Devido à formação precária, o trabalho pedagógico do professor fica alicerçado no senso comum, e não numa teoria ou estudo científico sério e consistente. Conhecendo a teoria o educador pode facilitar a aprendizagem das crianças e compreender o porquê ensinar em determinadas situações (Lima, 2003).

Dani (2009) corrobora essas idéias e acrescenta que uma formação científica e humanizada conduz a professora a pesquisar, a questionar sua prática, sua postura e limitações. Nesta pesquisa, apenas uma professora relatou que aprendeu em um curso de pós-graduação em educação a importância de observar as reações da criança, deixando para intervir em momento pertinente e quando necessário. Apesar do foco do estudo não ser analisar as participantes individualmente, considera-se relevante trazer a fala que segue por ser um bom exemplo da importância dos cursos de formação para que as profissionais reflitam sobre sua prática pedagógica:

“Primeiro, eu observo e não me manifesto. Isso foi uma professora minha do pós, não lembro qual era a cadeira, mas ela disse: *‘Tentem não se manifestar tanto quando acontecer esse tipo de coisa. Deixem ver como é que a criança vai reagir ou não. Se ela chamar por vocês, aí vocês entram e tentam resolver a situação. Mas tentem deixar que a criança resolva’*, porque, de repente, a criança quer brincar, daí dizem não e ela vai brincar de outra coisa, com outra criança, não fique tão frustrada com o não, ou não tão chateada. Então o primeiro momento é observar, ver como aquela criança vai reagir. Se a criança reagir...” (Luana, currículo antigo, situação 1).

Como as professoras da pesquisa atuam com crianças de 1 a 6 anos de idade, torna-se importante pensar também nas características de desenvolvimento dessa faixa etária. De

acordo com Vinha (2004), crianças que frequentam a educação infantil ainda possuem uma capacidade limitada no que se refere à contenção de impulsos, a solucionar problemas, mesmo que simples, e a coordenar pontos de vista diferentes dos seus. Diante disso, as educadoras não podem deixar seus alunos exclusivamente sob o controle de si mesmos para resolverem situações de conflito que surgem no seu dia a dia. Nessa faixa etária, as crianças ingressam no universo moral (La Taille, 2006) e, como nos ensina Piaget (1932/1994), o ser humano penetra nesse universo pela moral da heteronomia. Todavia, quando se compartilha a ideia de que o objetivo da educação moral é constituir personalidades autônomas capazes de cooperar (Piaget, 1930/1998), entende-se que os educadores precisam desde o início incentivá-las em direção à autonomia. Uma forma de se fazer isto é utilizar as situações de conflito que são inerentes à condição humana (Freitas, 2011) e, portanto, também surgem frequentemente no dia a dia da escola. Por que as situações de conflito podem ser utilizadas pelas educadoras para proporcionar o desenvolvimento da autonomia? Porque através delas pode-se ensinar a criança a levar em conta o ponto de vista do outro e a buscar soluções pacíficas, baseadas no respeito mútuo e no diálogo, para os inevitáveis embates que ocorrem na vida.

Considerações Finais

A escola é um espaço onde disputas e divergências ocorrem com frequência, já que convivem crianças com diferentes interesses e pontos de vista. Os conflitos interpessoais, entretanto, são importantes para o desenvolvimento moral da criança e são inevitáveis em uma sala de aula onde a interação é estimulada pelas professoras. O presente estudo teve como objetivo investigar se a forma de resolução de conflito utilizada por professoras que atuam na educação infantil está voltada para o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia das crianças.

Na situação de conflito relacionada à disputa de brinquedo, observa-se o uso frequente de punições como, por exemplo, guardar o brinquedo alvo de conflito ou tirar o brinquedo e dar para outra criança que não esteja brigando. Poucas intervenções foram no sentido de proporcionar com que brinquem juntos, ou sugerir alternativas para que as crianças reflitam. Na situação de conflito que envolve a exclusão de um colega do grupo, observa-se o uso de sermões, lições de moral ou a ameaça da perda do afeto do colega. Assim como na situação anterior, poucas intervenções foram no sentido de inserir a criança excluída efetivamente na brincadeira. Os dados sugerem que as educadoras não têm consciência de que sua postura pode incentivar o desenvolvimento de duas moralidades distintas na criança.

Ao propor as duas situações de conflito às participantes, possibilitou-se um momento de reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Entretanto, tem-se consciência de que suas falas de como relatam agir diante dos conflitos podem não corresponder àquilo que realmente fazem

no seu dia a dia. Esta limitação do estudo poderia ser contornada caso observações sistemáticas fossem realizadas. Apesar disso, observa-se que o tema de investigação é pertinente e atual, visto o crescente interesse de educadores e pesquisadores.

Referências

- Araújo, U. F. (2008). Resolução de conflitos e assembléias escolares. *Cadernos de Educação*, 31, 115-131.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baroni, M. C. S., & Frick, L. T. (2011). *A justiça restaurativa como instrumento de resolução de conflitos escolares*. Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de diretrizes e bases nº 9.394/96* de 20 de dezembro. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (3 Vols). Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2001). *Lei nº 10.172/2001* de 09 de janeiro. Brasília: MEC.
- Carina, S. C., & Assis, O. Z. M. (2011). *O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: O olhar do professor*. Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Colin, R. (1993). *Real world research: A resource for social sciences and practitioner-researcher*. Oxford: Blackwell.
- Dani, L. S. C. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Psicologia Educacional*, 9(28), 571-586.
- DeVires, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, A. A., & Vasconcellos, V. M. R. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia*, 07(1), 9-21.
- Freitas, L. B. L. (2011). *Vontade: Instrumento de autorregulação em situações de conflito*. Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Gallego, A. B. (2006). *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010a). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010b). *Roteiro de entrevista sobre autonomia*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(1), 9-17.
- Leme, M. I. S. (2011). O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: L. R. P. Tognetta & T. P. Vinha (Eds.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* (pp.161-188). Campinas: Mercado das Letras.
- Lima, A. E. O. (2003). *A ética e o ensino infantil: O desenvolvimento moral na pré-escola*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Campus Marília.
- Marimon, M. M., & Vilarrasa, G. S. (2005). Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: E. Vinyamata (Ed.). *Aprendendo a partir do conflito*. (pp.65-74). Porto Alegre, Artmed.
- Maya, B. M. (2005). Educar para a administração de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: E. Vinyamata (Ed.). *Aprendendo a partir do conflito*. (pp.75-83). Porto Alegre, Artmed.
- Oliveira, F. C. (2011). *Relações entre desenvolvimento moral, agressividade e estilos de resolução de conflitos interpessoais*. Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus (original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. In S. Parrat-Dayana & A. Tryphon (Eds.). *Sobre pedagogia*. (pp.25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo (original publicado em 1930).
- Rossetto, M. C. (2005). *A construção da autonomia na sala de aula: a perspectiva do professor*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Trevisol, M. T. C., & Toigo, L. C. (2011). *Cenas do cotidiano em discussão na escola: Como agir diante delas?* Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em

Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.

- Vinha, T. P. (2004). O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia Formadores: Vivências e Estudos*, 1(1), 63-78.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.
- Vinha, T. P., Silva, F. A., Maia, K., Carneiro, K. C. F., & Scarazzatti, M. J. S. (2011). A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: L. R. P. Tognetta & T. P. Vinha (Eds.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* (pp.265-302). Campinas: Mercado das Letras.

Tabela 1
Frequência dos Tipos de Estratégia de Resolução de Conflito por Grupo

Categorias	Voltada para a Heteronomia		Voltada para a Autonomia		Total
	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D	
Situação 1					
Grupo					
Currículo Novo	3	5	3	2	13
Currículo Antigo	3	1	0	3	7
Total	6	6	3	5	20
Situação 2					
Grupo					
Currículo Novo	5	2	0	0	7
Currículo Antigo	2	0	3	2	7
Total	7	2	3	2	14

CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo principal investigar quais são as concepções de educação moral de professoras que trabalham com educação infantil. Algumas questões importantes nortearam esta tarefa como: (a) quais as concepções de autonomia das educadoras infantis, (b) o que as professoras contam sobre como elas trabalham a autonomia em sala de aula, (c) as educadoras consideram importante trabalhar a autonomia na escola de educação infantil e (d) como as professoras lidam com situações de conflito que ocorrem no cotidiano escolar e quais suas relações com o desenvolvimento moral infantil.

Sobre as concepções de autonomia das educadoras infantis, observa-se que as profissionais ainda entendem autonomia como sinônimo de independência. Além disso, relatam que utilizam procedimentos educativos de promoção da autonomia voltadas para a própria pessoa, ou seja, promovem situações em que os alunos podem escolher as atividades que gostariam de fazer, deixam que vão ao banheiro e façam sua higiene sozinhos, entre outros. Poucas participantes mencionam a necessidade de se considerar a convivência em grupo e que o desenvolvimento da autonomia não é possível sem a presença do outro.

Ao serem questionadas como agem em situações de conflito que surgem entre as crianças no espaço escolar, relatam que utilizam estratégias tanto voltadas para a heteronomia como da autonomia das crianças, porém, com maior número de respostas em direção ao fortalecimento da heteronomia das mesmas. Os dados revelam questões preocupantes, na medida em que muitas profissionais não conseguem, em sua prática pedagógica, fazer com que as próprias crianças se engajem na resolução das dificuldades que surgem no seu cotidiano.

A dissertação, entretanto, apresenta algumas limitações. A opção por realizar uma entrevista com as participantes teve como objetivo principal ouvir e compreender suas falas. Não se teve a intenção de comparar as suas concepções sobre a temática investigada com suas práticas pedagógicas, a não ser sobre o que contam das estratégias e procedimentos educativos que utilizam para o desenvolvimento da autonomia das crianças em sala de aula. A valorização do discurso em detrimento da observação mostra, entretanto, apenas um aspecto da realidade que pudesse, talvez, ser mais bem contemplada com observações sistemáticas das interações professor-aluno.

Entretanto, essa dissertação aborda um tema de investigação complexo e relevante que, apesar das limitações encontradas, acredita-se que pode contribuir com a ampliação do conhecimento sobre aspectos relativos ao desenvolvimento moral, autonomia e resolução de conflitos no espaço escolar. A entrevista semiestruturada possibilitou que as professoras

pudessem responder livremente sobre as perguntas preestabelecidas. Através desse instrumento foi possível investigar como as professoras entendem determinados fenômenos e possibilitou, acima de tudo, a reflexão de suas prática pedagógica. Quem sabe futuros estudos possam ser feitos com o intuito de promover uma maior reflexão sobre o assunto dentro dos próprios espaços educativos, onde diversos profissionais poderiam ser beneficiados de maneira direta, como professoras, auxiliares de turma, orientadores e supervisores pedagógicos.

Ao longo da realização das entrevistas, algumas participantes trouxeram aspectos relacionados à família e sua participação na educação e no desenvolvimento moral das crianças pequenas. Observa-se que as relações família-escola são um aspecto que também poderia ser melhor investigada em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. C. P., & Veríssimo, M. D. L. O. R. (2007). Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 13-25.
- Araújo, U. F. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, 31, 115-131.
- Arlaque, P. C., & Wagner, A. (1999). Valores da família e da escola a respeito das socializações do pré-escolar. *Revista Educação*, 37, 135-148.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baroni, M. C. S., & Frick, L. T. (2011). *A justiça restaurativa como instrumento de resolução de conflitos escolares*. Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Lei de diretrizes e bases nº 9.394/96* de 20 de dezembro. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (3 Vols). Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil nº01/99* de 17 de abril. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2005). *Lei nº 11.114/05* de 16 de maio. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. (2006). *Resolução CNE/CP Nº1* de 15 de maio. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2001). *Lei nº 10.172/2001* de 09 de janeiro. Brasília: MEC.
- Caiado, A. P. S., & Rossetti, C. B. (2009). Jogos de regras e relações cooperativas: Uma análise psicogenética. *Revista da ABRAPEE*, 13(1), 87-95.
- Carina, S. C., & Assis, O. Z. M. (2011). *O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: O olhar do professor*. Caderno de resumos e programação do II Congresso

- de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Colin, R. (1993). *Real world research: A resource for social sciences and practitioner-researcher*. Oxford: Blackwell.
- Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre, Artmed.
- Dani, L. S. C. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Psicologia Educacional*, 9(28), 571-586.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, A. A. (2001). *A autonomia enquanto fundamento da educação moral na educação infantil: Concepções e práticas*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.
- Dias, A. A., & Vasconcellos, V. M. R. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia*, 07(1), 9-21.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 447-458.
- Freitas, L. B. L. (2002a). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: A complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar em Revista*, 19, 11-22.
- Freitas, L. B. L. (2002b). Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15(2), 303-308.
- Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. B. L. (2007). Psicologia moral: Perspectivas e controvérsias. In: R. Feldman (Ed.). *Introdução à psicologia*. (pp.563-565). 6 ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Freitas, L. B. L. (2011). *Vontade: Instrumento de autorregulação em situações de conflito*. Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Freitas, L. B. L., & Shelton, T. L. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 197-205.

- Freitas, L. B. L., Shelton, T. L., & Sperb, T. M. (2009). Early Childhood Care and Education in Brazil. In: Fleer, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. *World Yearbook of Education 2009*. (pp. 279-291). London: Routledge.
- Gallego, A. B. (2006). *Adolescência e moralidade: O professor que faz a diferença*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Guimarães, M. A., & Carvalho, W. L. P. (2009). Contribuições do ensino de ciências para o desenvolvimento moral. *Educação Unisinos*, 13(2), 162-168.
- Inep/MEC. (2000). *Estatísticas educacionais: A educação infantil no Brasil 1994-2001*. Acessado em 24 de julho de 2010 de http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/Infantil/educacao_infantil_brasil.htm.
- Inep/MEC. (2011). *Censo escolar 2010*. Acessado em 09 de março de 2012 de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>.
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010a). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010b). *Roteiro de entrevista sobre autonomia*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. (pp.11-21). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1995). Educação moral: A família e a escola. *Revista Dois Pontos*, 3(21), 92-94.
- La Taille, Y. (2002). Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: Os sentidos da restrição e da superação. *Educar em Revista*, 19, 23-37.
- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(1), 9-17.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Leme, M. I. S. (2011). O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: L. R. P. Tognetta & T. P. Vinha (Eds.). *Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?* (pp.161-188). Campinas: Mercado das Letras.

- Lima, A. E. O. (2003). *A ética e o ensino infantil: O desenvolvimento moral na pré-escola*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Campus Marília.
- Longo, M. M. (2009). *Entre a permissão e a repressão: A formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Luminati, A. P. (2004). *A prática docente na construção do desenvolvimento sócio-moral e emocional da criança pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, São Paulo.
- Marimon, M. M., & Vilarrasa, G. S. (2005). Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: E. Vinyamata (Ed.). *Aprendendo a partir do conflito*. (pp.65-74). Porto Alegre, Artmed.
- Maya, B. M. (2005). Educar para a administração de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: E. Vinyamata (Ed.). *Aprendendo a partir do conflito*. (pp.75-83). Porto Alegre, Artmed.
- Molina-Loza, C. A. (2000). As relações família/escola e professor/aluno e suas implicações patológicas. In: P. B. Sukiennik (Ed.). *O aluno problema: Transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. (pp.45-67). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Montenegro, T. (2005). Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, 20, 77-101.
- Moraes, M. A. C. (2008a). *PROEM: Vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Moraes, M. A. C. (2008b). Educação moral: Uma ferramenta importante para os processos de aprendizagem dos jovens. In: R. V. A. Baquero (Ed.). *Agenda jovem: O jovem na agenda*. (pp.238-265). Ijuí: Unijuí.
- Nunes, A. M. B. G. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, F. C. (2011). *Relações entre desenvolvimento moral, agressividade e estilos de resolução de conflitos interpessoais*. Caderno de resumos e programação do II Congresso

- de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Oliveira, Z. R. (2005). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez.
- Pacheco, A. L. P. B., & Dupret, L. (2004). Creche: Desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116.
- Palmieri, M. W. A., & Branco, A. C. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Revista da ABRAPEE*, 11(2), 365-378.
- Pereira, R. L. (2006). *O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: Uma revisão da literatura*. Monografia de Especialização em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da UFRGS, Porto Alegre.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus (original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.). *Sobre pedagogia*. (pp.25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo (original publicado em 1930).
- Piaget, J. (1998). Plano de ação da Unesco. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.). *Sobre pedagogia*. (pp.243-262). São Paulo: Casa do Psicólogo (original publicado em 1951).
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503.
- Reis, R. M. C. (2005). A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação*, 20, 55-75.
- Rossetto, M. C. (2005). *A construção da autonomia na sala de aula: A perspectiva do professor*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sampaio, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 584-595.
- Silva, P. L., & Sperb, T. M. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*, 7(1), 65-77.

- Silveira, A. A. P. (2001). *A construção da autonomia moral*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Stefanello, V. V. L. (2005). *A atuação docente na perspectiva do desenvolvimento da moralidade na criança: Um estudo à luz da teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Trevisol, M. T. C. (2009). Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: Y. LaTaille & M. S. S. Menin (Eds.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp.152-184). Porto Alegre: Artmed.
- Trevisol, M. T. C., & Toigo, L. C. (2011). *Cenas do cotidiano em discussão na escola: Como agir diante delas?* Caderno de resumos e programação do II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral acessado em 09 de fevereiro de 2012 de <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educacion infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Ibero-Americana*, 22, 41-60.
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Vinha, T. P. (2004). O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia Formadores: Vivências e Estudos*, 1(1), 63-78.
- Vinha, T. P., Silva, F. A., Maia, K., Carneiro, K. C. F., & Scarazzatti, M. J. S. (2011). A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: L. R. P. Tognetta & T. P. Vinha (Eds.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* (pp.265-302). Campinas: Mercado das Letras.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.
- Wagner, A. (2003). A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In: T. Féres-Carneiro (Ed.). *Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas*. (pp.27-33). Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Zibetti, M. L. T. (1999). *Analisando a prática pedagógica: Uma experiência de formação de professores na educação infantil*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário sobre Formação e Trabalho das Educadoras

1. Dados gerais

Id (código): _____ Data da aplicação do questionário: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento: ___ / ___ / ___

Escola 1 (código): _____ Escola 2 (código): _____ Escola 3 (código): _____

2. Formação acadêmica (pode ser marcada mais de uma opção)

() magistério

() estudante de pedagogia

() ensino superior completo em pedagogia

() ensino superior completo em outro curso

() pós-graduação

Se formado, ano de início e de conclusão do curso: _____

Instituição de ensino: _____

Se estudante de pedagogia, ano de início: _____

Em qual semestre se encontra atualmente: _____

Instituição de ensino: _____

Se formado em outro curso, qual(is): _____

Instituição de ensino: _____

Se cursou pós-graduação, qual(is): _____

Instituição de ensino: _____

Quais as razões/ motivos que te levaram a escolher a profissão de professora?

3. Experiência de trabalho em educação infantil

Tempo em que atua na educação infantil: _____ (em anos completos)

Em quantas escolas de educação infantil trabalha atualmente:

- uma escola
- duas escolas
- mais de duas escolas

Trabalha atualmente em escola:

- pública
- particular
- pública e particular (no caso de trabalhar em mais de uma escola)

Cargo que ocupa:

- professora
- auxiliar
- ambos

Quais as turmas pelas quais é responsável?

- berçário I (de 3 meses a 1 ano)
- berçário II (de 1 a 2 anos)
- maternal I (de 2 a 3 anos)
- maternal II (de 3 a 4 anos)
- maternal III (de 4 a 5 anos)
- jardim (de 5 a 6 anos)

Quantos alunos (nº aproximado) você tem em cada turma de crianças de 0 a 6 anos?

Escola 1: _____ Escola 2: _____ Escola 3: _____

Tempo/horário que fica com as crianças:

- turno integral
- meio turno/ manhã
- meio turno/ tarde

Faixa salarial:

- até um salário mínimo
- até dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

Observação: valor do salário mínimo nacional R\$ 540,00.

Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

() não

() sim Qual(is)? _____

Quais são os teus planos profissionais para o futuro?

ANEXO B

Roteiro de Entrevista sobre Autonomia

- 1- Como tu vês a educação moral e de valores das crianças pequenas?
- 2- Para ti, como ocorre o desenvolvimento moral das crianças pequenas?
- 3- Para ti, o que significa autonomia?
- 4- Para ti, é importante educar as crianças pequenas para a autonomia? Por quê?
- 5- Que estratégias ou procedimentos educativos de promoção da autonomia tu utilizas ou já utilizou com teus alunos?
- 6- Tu poderias me dizer qual a finalidade (o para que) de se trabalhar autonomia na Educação Infantil?
- 7- Do ponto de vista das crianças, como tu achas que elas serão beneficiadas com o trabalho educativo de desenvolvimento da autonomia²?
- 8- O que você faria diante das seguintes situações:

Situação 1: Duas crianças da sua turma estão brigando por causa de um brinquedo da escola.

Situação 2: Algumas crianças estão brincando juntas. Um outro colega, que estava fora da brincadeira, pergunta se poderia participar, os colegas respondem que não.

- 9- Tu trataste dessa temática em algum momento na tua formação? Sob qual referencial teórico?

² As perguntas número 4, 5 e 6 foram realizadas dependendo da resposta do participante à pergunta número 3.

ANEXO C

Documento de Autorização da Instituição para Realização da Pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa, através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo conhecer o que as professoras de educação infantil pensam sobre educação e desenvolvimento moral das crianças. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam gerar conhecimento sobre a educação e o desenvolvimento moral infantil e sobre a participação das educadoras neste processo.

Para atingir esses objetivos, gostaríamos de entrar em contato com as educadoras da instituição que preencham os seguintes critérios: (a) estar matriculada em um curso de pedagogia e (b) ter no mínimo 18 anos de idade. Asseguramos a cada educadora o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo. A participação neste estudo não envolve nenhum risco para as professoras. Os nomes das participantes serão substituídos por letras do alfabeto, a fim de preservar a identidade das mesmas.

As educadoras que aceitarem participar da pesquisa preencherão um questionário sobre sua formação acadêmica e seu trabalho e responderão a uma entrevista que terá uma duração média de 40 minutos. Durante a entrevista, será solicitado às participantes que falem o que pensam sobre o desenvolvimento moral das crianças, como observam a educação moral dos pequenos, qual a importância de se educar as crianças para a autonomia, quais estratégias e práticas utilizam com seus alunos para a promoção da autonomia dos mesmos e qual a finalidade de se trabalhar autonomia na educação infantil.

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Na apresentação e divulgação dos resultados, as participantes não serão identificadas e se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas a sua privacidade. Os registros dos dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por, no mínimo, cinco anos no Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sito a Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS.

As pesquisadoras responsáveis por este projeto são a Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a mestranda Diana Leonhardt dos Santos. As pesquisadoras podem ser contatadas no Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, através do telefone 51-3308-5314 ou do e-mail: lapege@lapege.com.br.

Pela presente autorização declaro que fui informado(a), de forma detalhada, sobre os objetivos, a justificativa e os procedimentos desta pesquisa. Da mesma forma, fui informado(a) quanto à garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, bem como sobre a liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sito à rua Ramiro Barcelos, 2600, fone: 3308- 5698, e-mail: cep-psico@ufrgs.br, em 02/05/2011.

Eu, _____, autorizo a realização desta pesquisa nesta escola.

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Assinatura da responsável pela instituição: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Data: _____

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa, através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo conhecer o que as professoras de educação infantil pensam sobre educação e desenvolvimento moral das crianças. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam gerar conhecimento sobre a educação e o desenvolvimento moral infantil e sobre a participação das educadoras neste processo.

Minha participação consiste em preencher um questionário sobre minha formação acadêmica e meu trabalho e responder a uma entrevista que terá uma duração média de 40 minutos. Durante a entrevista, serei solicitada que fale o que penso sobre o desenvolvimento moral das crianças, como observo a educação moral dos pequenos, qual a importância de se educar as crianças para a autonomia, quais estratégias e práticas utilizo com meus alunos para a promoção da autonomia dos mesmos e qual a finalidade de se trabalhar autonomia na educação infantil. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. A minha participação neste estudo não envolve nenhum risco.

Na apresentação e divulgação dos resultados, não serei identificada e se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade. Os registros dos dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por, no mínimo, cinco anos no Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sito a Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS.

As pesquisadoras responsáveis por este projeto são a Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a mestrandia Diana Leonhardt dos Santos. As pesquisadoras podem ser contatadas no Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, através do telefone 51-3308-5314 ou do e-mail: lapege@lapege.com.br.

Pela presente autorização declaro que fui informada, de forma detalhada, sobre os objetivos, a justificativa e os procedimentos desta pesquisa. Da mesma forma, fui informada quanto à garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, bem como sobre a liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sito à rua Ramiro Barcelos, 2600, fone: 3308- 5698, e-mail: cep-psico@ufrgs.br, em 02/05/2011.

Nome completo da professora: _____

Assinatura da professora: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Data: _____

ANEXO E

Carta de Aprovação do Comitê de Ética



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2011029

Título do Projeto:

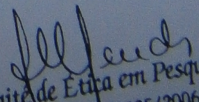
Desenvolvimento moral da educação infantil: o que pensam as educadoras.

Pesquisador(es):

Lia Beatriz de Lucca Freitas – Pesquisador Responsável
Diana Leonhardt dos Santos

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 02/05/2012, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 02/05/2011.


Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS