



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS AUTONOMIAS
MORAL E DAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA

2017

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS AUTONOMIAS MORAL
E DAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P492p Pereira Junior, Leandro da Silva.
Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento das Autonomias Moral e das Ações na Educação Infantil /
Leandro da Silva Pereira Junior. – 2017.
47 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.

1. Prática docente. 2. Desenvolvimento da autonomia. 3. Educação infantil. I. Título.

CDD 370

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS AUTONOMIAS MORAL
E DAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico essa pesquisa a minha amada avó, Maria da Penha, pela sua força e garra de viver, mesmo depois de dias tão tempestuosos. O seu amor à vida e a sua família foram os propulsores para que houvesse o nosso amanhã. A senhora é a base de nossas vidas, nos ajudando à alicerça-las, e sua determinação fez com que acreditássemos sempre em um futuro bendito, amparado por Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu o sopro da vida e confiou a mim este corpo, para que pudesse trilhar uma maravilhosa jornada espiritual na matéria.

A Doutrina Espírita, por ser minha sustentação e inspiração, iluminando os meus caminhos e me transformando em um ser a cada dia melhor.

À minha mãe, Lindelvânia, e ao meu pai, Leandro, que foram os meus construtores do amanhã. Cada conselho, cada oportunidade e cada carinho, durante minha trajetória, edificaram em mim o homem que sou hoje. Minha alegria de viver só é possível pela a oportunidade que eles me deram, a vida.

Aos meus irmãos Nathanael e Amanda, que são os meus parceiros de caminhada nesta vida tão bendita, apoiando-me e incentivando-me nos momentos de dor e tristeza.

Ao meu namorado Leonardo, sendo o meu parceiro de vida que contribui de forma tão generosa para o meu processo de evolução nesta reencarnação.

Às minhas amigas Célia e Lahis que são como minha segunda família, que têm papéis fundamentais na minha vida. Muito do que sou hoje devo a vocês.

A minha orientadora, Cristiane Amorim, que através de seus ensinamentos em disciplinas e trabalhos que realizamos juntos me possibilitou descobrir o meu encantamento pela educação infantil. Sou grato por sua dedicação e carinho ao meu trabalho.

As professoras Adriana Limaverde, Bernadete Beserra, Bernadete Porto, Cristiane Amorim, Ercília de Olinda, Fátima Vasconcelos, Ingrid Louback, Kelma Matos, Luciane Goldberg, Maria Jose Albuquerque, Silvia Helena, Tania Viana e Tânia Batista, que me apresentaram as inúmeras facetas do ser pedagogo, ajudando-me a construir um ser docente que estará em constante processo de aprendizagem.

À gestão da escola pesquisada, que me permitiu adentrar no contexto educacional e social de tal espaço, me possibilitando a aguçar o meu olhar, enquanto pesquisador.

Aos meus amigos pêssegos Ana Jessica, Amadeu, Daniele, Dhâmaris, Lua, Sue e Thayane, que transporam as barreiras da faculdade e são meus amigos para a toda vida. Em especial a Lua Gabriela, que é minha amiga-irmã, que convive com os pormenores da minha vida, me ajudando nos momentos difíceis e me trazendo alegria.

Aos meus companheiros de luta Ana Priscila, Bruna Kézia, Larisse, Mariana, Máspoli, Matheus Alves e Rebeca Pita.

E aos demais amigos e familiares, que contribuíram de forma direta ou indireta para as minhas conquistas.

“O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mas precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade.”(FREIRE, 2016, p.58).

RESUMO

Este trabalho é produto de uma pesquisa que objetiva investigar práticas pedagógicas na educação infantil, em vista à promoção das autonomias moral e das ações das crianças atendidas. A pesquisa se deu em uma turma de infantil IV de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza (CE), que oferta turmas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. A base teórica foi construída a partir da teoria do desenvolvimento do juízo moral na infância de Piaget (1994). As discussões sobre o conceito de moral, sobre autonomia moral e autonomia das ações contaram também com as contribuições de La Taile (2016), Menin (1996), Araújo (1996), Schramm (2000) e Lino e Oliveira-Formosinho (2001). Foram também consultados os documentos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Resolução nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), entre outros. A pesquisa, de caráter qualitativo, através do estudo de caso, foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, sessões de observação (em que se utilizou de registros em Diário de Campo e fotografia) e entrevista semiestruturada. Para a construção de dados foram utilizados, ainda, publicações sobre práticas pedagógicas de Formosinho e Oliveira-formosinho (2011), Coutinho, Day e Wiggers (2012), Devries e Zan, (1998), entre outros. Foi constatado que a professora, foco desta pesquisa, desconhece teorias que tratam sobre o desenvolvimento moral na infância, apresentando inferências a partir do seu senso comum sobre o que seria autonomia moral. Em relação à autonomia das ações, a docente diz se preocupar em promover situações que à possibilitem a sua turma, entretanto isso ocorre através do respeito unilateral entre ela e as crianças, tendo, assim, uma postura autoritária perante elas. Por fim, concluiu-se que a docente em questão não promove, de modo satisfatório, práticas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e que seu incentivo para autonomia das ações ocorre por meio de relações coercitivas.

Palavras-chaves: Prática docente. Desenvolvimento da autonomia. Educação infantil.

RESUMÉ

Ce travail est fruit d'une recherche qui vise étudier les pratiques pédagogiques dans l'éducation de la petite enfance, à propôs de l'autonomie morale et les actions des enfants à l'école. La recherche a eu lieu dans un groupe d'enfants du "Infantil IV" d'une école publique à Fortaleza (CE), qui assiste enfants de la maternelle à la 5e année de l'école élémentaire. La base théorique a été construite sur la théorie de Piaget du développement du jugement moral dans l'enfance (1994). Les discussions sur le concept de la morale, de l'autonomie morale et de l'indépendance d'action a également compté sur les contributions de La Taile (2016), Menin (1996), Araújo (1996), Schramm (2000) et Lino e Oliveira-Formosinho (2001).. Ils ont également consulté les documents officiels comme le Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (Brésil, 2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brésil, 1996), Résolution n° 002/2010 (FORTERESSE, 2010), entre autres. La recherche a été qualitative, à travers de l'étude de cas, et a été développé par la recherche bibliographique, des séances d'observation (qui ont utilisé les données dans le journal de terrain et des enregistrements photographiques) et un entretien semi-structuré. Pour la construction de données ont été utilisées également des publications sur les pratiques pédagogiques de Formosinho e Oliveira-formosinho (2011), Coutinho, Day e Wiggers (2012), Devries e Zan, (1998) entre autres. Il a été constaté que la professeure, importante sujet de cette recherche, ne connais pas les théories qui traitent du développement moral dans l'enfance. En ce qui concerne l'autonomie des actions, l'enseignant dit s'inquiéter de la promotion de situations qui rendent les enfants plus autonomes. Cependant, en inférant sur la promotion de l'autonomie morale basée sur le sens commune, elle adopte une position autoritaire, établissant, avec les enfants, une relation marquée par le respect unilatéral. Enfin, il a été conclu que l'enseignement en question ne favorise pas de manière satisfaisante les pratiques qui contribuent au développement de l'autonomie morale et leur incitation à l'autonomie d'action se produit par des relations coercitives.

Mots-clés: Pratique pédagogique. Développement de l'autonomie. Éducation infantile.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação estágio: desenvolvimento mental ↔ desenvolvimento do juízo moral	20
Tabela 2 – Turmas que fazem parte do Anexo do Bloco A	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPF	Centro Acadêmico Paulo Freire
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
	CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1	Concepções sobre moral e autonomia	17
<i>1.1.1</i>	<i>Moral</i>	17
<i>1.1.2</i>	<i>Autonomia: moral e das ações</i>	18
1.2	Desenvolvimento do juízo moral na infância	19
<i>1.2.1</i>	<i>Anomia, heteronomia e autonomia</i>	21
<i>1.2.2</i>	<i>Coação e cooperação</i>	22
<i>1.2.3</i>	<i>Autoridade e igualdade</i>	23
	CAPÍTULO 2: TRILHA METODOLÓGICA E ANÁLISE DE DADOS ...	25
2.1	Procedimentos metodológicos de investigação	25
2.2	A definição do contexto e dos sujeitos pesquisados	25
2.3	O percurso de construção de dados e seus instrumentos	26
	CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO, DA ROTINA DA TURMA E DOS SUJEITOS PESQUISADOS	28
3.1	Caracterização da instituição e dos sujeitos investigados	28
3.2	A rotina da turma	30
	CAPÍTULO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS AUTONOMIAS MORAL E DAS AÇÕES ...	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA DO INFANTIL IV	45
	APÊNDICE B - PLANTA DO PAVIMENTO TÉRREO DA ESCOLA E DO CEI	47

INTRODUÇÃO

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no semestre 2016.1, tive a experiência de estar em uma sala do infantil V. Esse foi um dos momentos mais marcantes da minha vida, pois pude refletir minhas práticas pedagógicas aliadas aos conhecimentos e saberes que venho construindo desde o começo do curso de Pedagogia. A vivência do estágio em Educação Infantil é abordada por Silvia (2011), para quem:

As idas dos alunos a campos de estágio representam um esforço dos projetos curriculares na direção da valorização de uma experiência de conhecimento que não está localizada apenas em conteúdos disciplinares pertinentes a grade curricular. Elas pautam-se por uma visão que as vê como ocasião de formação. Experiência de estranhamento. Exploração da alteridade. Encontro com o que é diferente daquilo que se tem no cotidiano. Outro local, outras pessoas, outras relações, outros modos de dizer, outras práticas. Um conjunto no qual aquele que olha não se insere por justaposição, mas por inter-relação, interpretação (p. VII).

Além das significativas experiências de aprendizagens que o estágio me permitiu, surgiram situações que me trouxeram angústia e frustrações. A professora regente da turma adotava uma postura que não condiz com práticas que realmente contemplam a criança, não parecendo promover desenvolvimento da autonomia dos meninos e meninas. Ela agia de modo autoritário, muitas vezes desrespeitando os direitos das crianças, por exemplo, a todo o momento mandava que elas ficassem caladas e dizia que quando ela estivesse falando todas deveriam escutá-la. Em várias situações notava o cerceamento da autonomia das crianças, das suas falas, do seu direito de fazer críticas, emitir opinião ou, simplesmente, fazer indagações.

Em contrapartida a esses fatos, vale salientar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) determinam que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º).

Tal artigo demonstra a relevância de o professor promover propostas pedagógicas que tenham como centro a criança e suas necessidades, levando em conta sua história, sua individualidade e seu direito de se expressar, proporcionando o seu desenvolvimento global, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Segundo o artigo 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Percebi, em vários momentos, durante todo o estágio, o cerceamento das ações físicas e mentais das crianças, pois os comportamentos eram dirigidos pela professora. Raramente ela reforçava as atitudes autônomas delas. Notei que a postura da professora gerava experiências através de punições e sanções para as crianças. De acordo com Kamii (1992, p.111) tais práticas docentes reforçam o respeito unilateral entre professor-criança, e é preciso estabelecer o respeito mútuo entre adulto-criança, pois:

Piaget chamava a atenção para o fato de que todas as sanções precedentes poderiam facilmente degenerar em punições se não houvesse uma relação de afeto e respeito mútuos entre o adulto e a criança. A criança que se sente respeitada em sua maneira de pensar e sentir é capaz de respeitar a maneira como os adultos pensam e sentem.

Incomodava-me ver tais situações, pois as crianças têm o direito de ser escutadas, valorizadas e também de exercitar sua autonomia. Foi a partir dessas reflexões, geradas pela experiência de estágio, que o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) começou a surgir.

Outro fator que contribuiu e reforçou a escolha deste tema foi outra experiência muito importante na minha vida acadêmica: ser membro do Centro Acadêmico Paulo Freire (CAPF), no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2015/2016. O CAPF, entidade política representativa dos estudantes, é um espaço que propicia momentos de grandes reflexões, discussões e deliberações. Nesse local pude desenvolver o meu lado político como cidadão.

Desenvolvi na experiência no movimento estudantil, habilidades, compreensões, ações cooperativas e autônomas, noções políticas, entre outros aspectos. Colocar-me autonomamente nas atividades vivenciadas no CAPF, me voluntariando de forma espontânea, não era algo fácil, por vários motivos. Alguns membros da gestão se dispunham a realizar uma tarefa apenas quando um dos membros (mais ativo e com espírito de liderança) os chamava para participar. Tal situação demonstrava o estado de heteronomia¹ de alguns membros, que continuamente se deixavam direcionar por um colega mais comprometido com o trabalho.

Percebo que o fato de ter participado do CAPF me permitiu expandir meu senso crítico, me possibilitando pensar mais criticamente sobre as situações-problema e as suas possíveis soluções. A possibilidade de conviver com diferentes pensamentos, convergentes e divergentes, me ensinou a ter mais respeito pelo pensar individual de cada um, não ter um

¹ Os conceitos que são citados no decorrer deste item, como o de heteronomia, estão definidos no capítulo referente à fundamentação teórica.

“pensamento tão fechado” e estar aberto a novas formas de compreender o mundo e o outro. Sinto que o meu senso crítico foi se aprimorando a cada aprendizagem em tal espaço.

Concluo que no começo da gestão eu vivia apático e sem vontade real de tomar iniciativa, preferindo ser compelido por outras pessoas. Porém, rapidamente, esse quadro se tornou o inverso e comecei a exercitar minha autonomia, propondo atividades e dirigindo projetos da gestão. Percebi o quanto a autonomia é fundamental para a nossa construção individual e coletiva. Ela nos possibilita ter um crivo para não aceitarmos tudo passivamente, nos oportunizando governar-nos com base nos nossos valores morais e físicos.

Refletindo sobre as experiências vividas como membro do CAPF e como estagiário na educação infantil, lembrei que no seu artigo 6º, as DCNEI (BRASIL, 2009), determinam que as práticas pedagógicas devem ser orientadas por três princípios, sendo um deles o princípio ético, destacado no inciso I: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. Essas reflexões me motivaram a pesquisar sobre o desenvolvimento da autonomia moral e das ações no espaço da educação infantil. As leis e documentos oficiais consideraram as contribuições dos teóricos sobre o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas, determinando como uma das tarefas dessa etapa da educação a promoção da autonomia dos meninos e meninas, porém, como essa tarefa tem sido realizada? Como se decorre o processo do desenvolvimento das autonomies moral e das ações em crianças menores de seis anos na educação infantil? Como as professoras permitem e fomentam o desenvolvimento das autonomies? Desenvolver um estudo de caso na tentativa de responder a essas perguntas foi a motivação que gerou o trabalho de pesquisa aqui relatado.

Este trabalho trata, então, do papel das práticas pedagógicas na promoção do desenvolvimento das autonomies moral e das ações das crianças, no contexto de educação infantil. O objetivo geral foi investigar as práticas pedagógicas e as percepções de uma professora de educação infantil no que se refere à promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças. Foram definidos como objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo do desenvolvimento da autonomia moral e das ações das crianças pequenas, assim como o papel das práticas pedagógicas do professor² de educação infantil com relação a esse processo;

² Utilizo esse termo no masculino por acordo da nossa língua portuguesa, entretanto é importante analisar a seguinte questão, a presença feminina na educação infantil possui uma porcentagem superior à masculina, e nesta pesquisa foi estudada uma sala que continha uma professora. Contudo, é destacável a inserção, cada vez maior, dos profissionais homens em tal área da educação.

- ✓ Averiguar as determinações das leis e documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009), que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil no que se refere ao papel do professor nesse processo;
- ✓ Analisar as condições geradas por essas práticas para o desenvolvimento da autonomia nas crianças;
- ✓ Compreender a percepção da professora sobre o seu papel no desenvolvimento da autonomia nas crianças.

Com o intuito de alcançar tais objetivos, foram utilizados instrumentos metodológicos que objetivaram a construção e análise de dados, como: estudos teóricos³ acerca do tema, observação (com registros em diário de campo e através de fotografias) e entrevista.

O presente relato de pesquisa foi dividido em quatro capítulos. O primeiro é dedicado às discussões e reflexões teóricas acerca das concepções de moral e do desenvolvimento da autonomia moral e das ações. Além disso, essa seção se destina a apresentar a teoria do desenvolvimento do juízo moral na infância, de Jean Piaget, pois meu trabalho entra em consonância com a teoria psicogenética do referente autor. O segundo reúne a trilha metodológica. O terceiro capítulo objetiva descrever a instituição, a rotina da turma e os sujeitos pesquisados. O quarto objetiva analisar as práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa em campo, que denotam ou não a promoção do desenvolvimento das autonomias moral e das ações na turma estudada. Em seguida, apresento as considerações finais, referências e apêndices.

³ Faz necessário informar que utilizei de acervos digitais para a consulta de trabalhos acadêmicos que tratassem do tema em questão, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepções sobre moral e autonomia

Neste tópico traço breves discussões sobre o conceito de moral e autonomia. Inicialmente, trago a compressão de alguns estudiosos sobre esses conceitos, e depois procuro sua aplicação e compreensão delas na infância. É preciso salientar que meu trabalho entra em consonância com as ideias do desenvolvimento moral da criança construídas por Jean Piaget⁴.

1.1.1 Moral

O termo moral possui diferentes entendimentos e conceituações, entretanto pode se considerar uma linha de compreensão do significado dessa palavra, pode-se dizer, sucintamente, que tratar sobre moral é tratar sobre deveres (LA TAILLE, 2006).

Piaget nos traz a reflexão a respeito do que seria moral, pela visão de Durkheim⁵, este diz que a moral é um agrupamento de regras que se instaura à consciência, sendo a infância a fase primária onde a criança deve-se habituá-la e respeitá-la, pois a moral irá inspirar suas ações, e será o elo de ligação entre os grupos sociais (PIAGET, 1996).

Menin (1996), baseada em Immanuel Kant⁶, diz que a moral indica:

[...] como ‘bom’ ou como ‘certo’ algo que possa aparecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa desse mundo, em qualquer lugar. A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim, universal! (p. 38)

Para Kant há dois tipos de moral: a heterônoma, que é a obediência à regra por conta de uma autoridade, e a autonomia sendo a obediência à regra por conta da compreensão e concordância (MENIN, 1996).

É importante informar que Piaget concordou com Kant, no concernente às duas tendências morais humanas expressadas anteriormente, demonstrando forte influência de tal filósofo em sua teoria do desenvolvimento moral. Isso ocorre por conta da identificação de Piaget pelas ideias iluministas que Kant defendia. Tais ideias direcionavam que para compreender a base da moralidade era necessário buscá-la na razão, visto que o homem é um

⁴ Jean Piaget (1896-1980), teórico Suíço e biólogo de formação, também se interessou por estudar filosofia e psicologia do desenvolvimento. Piaget é conhecido por sua teoria psicogenética, que trata sobre a compreensão da evolução e da gênese do conhecimento humano.

⁵ Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, dedicou os seus estudos a elaborar uma ciência que possibilitasse a compreensão dos comportamentos coletivos.

⁶ Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, teve como principais interesses de estudos a epistemologia, a metafísica e a ética.

ser racional, pensamento medular na tese de Kant (SCHRAMM, 2000). Entretanto, Piaget, como psicólogo, mostra que a autonomia e a heteronomia, as duas morais, são elaboradas no decorrer do desenvolvimento infantil e que a progressão de um estado de heteronomia para um estado de autonomia dependerá de diversos aspectos, principalmente os conectados com elementos que formam as relações sociais em que a criança estiver submersa (MENIN, 1996).

Considero, nesse trabalho, a compreensão de moral como sendo um conjunto de valores e regras, sejam de ordem individual ou estabelecidas por um grupo, que permeiam e norteiam as interações sociais, podendo estas relações interativas serem expressadas por formas coercitivas ou cooperativas.

1.1.2 Autonomia: moral e das ações

A palavra autonomia possui variações em seu significado conceitual, e quando alguém profere esse termo, se referindo a um indivíduo que é autônomo, é comumente inferido que este faz o que quer, ou o que bem entende, se baseando em suas próprias regras, e não precisando de outrem para a execução de suas ações ou julgamentos. Entretanto, tal distorção da compreensão do termo autonomia, a desinência *nomia* é desprezada já que esta indica a presença de regras que, para serem instituídas, é indispensável um acordo entre os integrantes que configuram um grupo, mostrando que o indivíduo só exerce sua autonomia quando ele passa a interiorizar em si as regras do “bem viver” em sociedade, respeitando e se relacionando com o outro através de regras aceitas pelo o coletivo, e não pelas as suas (SCHRAMM, 2000).

O desdobramento das ponderações sobre o conceito do termo em questão chega a dois campos: a autonomia moral e a autonomia das ações. O primeiro campo pode ser compreendido pela teoria do juízo moral infantil de Jean Piaget, que expressa tal autonomia como sendo:

[...] a capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que, muitas vezes, o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (ARAÚJO, 1996, p. 105).

O segundo campo, pode ser expressado pela concepção de que a criança precisa interiorizar ações de ordem física, como, por exemplo, os cuidados pessoais, sem que necessite da interferência de um adulto para as executá-las. A habilidade de cuidar de si, conquista do desenvolvimento infantil, para que as crianças se autorregulem, compreendendo

os seus limites e se ajustando às suas necessidades, e se autoconheçam, descobrindo sua identidade pessoal. Portanto, para que possamos consolidar a concepção de criança ativa e competente, é necessário propormos situações para que estas sintam, realmente, capazes de exercerem suas ações de modo autônomo (LINO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

No artigo 9º, que trata das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil (BRASIL, 2009, p. 4), temos bases para o trabalho do (a) professor (a), sendo determinados como eixos norteadores desse trabalho, as interações e as brincadeiras. Dentre os 12 incisos que compõem tal artigo, destaco um que aborda mais categoricamente o desenvolvimento da autonomia das ações, o inciso VI, que afirma que as práticas pedagógicas necessitam gerar experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p. 4).

Tal inciso deixa claro que as ações dos docentes da educação infantil devem promover contextos que contribuam para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Pode-se inferir também que tal proposição, indiretamente, reprova algumas práticas pedagógicas que se utilizam de condicionamentos comportamentais das crianças, em que o professor é o ditador de regras e ações. Com essa nova perspectiva, o docente sai do papel de autoridade moral e passa a ser um mediador, ele não deve ditar ações, mas sim emancipar suas crianças para que elas possam ser provedoras de suas próprias ações (DEVRIES; ZAN, 1998).

Ao longo desse capítulo busco traçar compreensões sobre as diferenças e as necessidades de se promover o progresso dessas duas autonomias. Será possível compreender que através das relações cooperativas entre criança-criança e adulto-criança, por meio do respeito mútuo, tais autonomias serão gradualmente construídas no desenvolvimento infantil.

1.2 Desenvolvimento do juízo moral na infância

Os estudos sobre o Desenvolvimento Moral, explanados neste trabalho são da perspectiva da teoria psicogenética⁷ de Jean Piaget. Tal teoria embasa minha pesquisa, pois a psicogênese descreve o desenvolvimento do juízo moral na infância, bem como sua importância na compreensão do quanto o adulto pode promover ou não a progressão da

⁷ Teoria Psicogenética de Jean Piaget trata sobre a compreensão da gênese e da evolução do conhecimento humano.

autonomia na criança, dependendo do tipo de relação estabelecida com ela. Como destaca Nunes (2009, p. 7):

A teoria piagetiana fala em desenvolvimento moral como processo de construção que acontece em contextos de interação social. O convívio social da criança, com os seus pares e com os adultos, permite o estabelecimento de dois tipos de relações fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. Por um lado, as relações de coação social (assimétricas), que reforçam a heteronomia moral, em função do exercício da autoridade que leva ao empobrecimento das relações sociais. Por outro lado, as relações de cooperação (simétricas), nas quais a autonomia moral vai se tornando possível.

No livro intitulado *O Juízo Moral na Criança*, Piaget elabora conceitos, reflexões e críticas acerca da moralidade humana e os tipos de relações que pessoas e grupos podem ter entre si. Os conhecimentos oriundos de tal estudo se deram através de sua pesquisa no campo do jogo de regras, que tinha como objetivo investigar:

1º) A *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente. 2º) A *consciência* da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente a regra do jogo. (PIAGET, 1994, p. 24).

Para alcançar a autonomia moral, estágio mais sofisticado do desenvolvimento moral, é preciso perpassar pelo o processo de evolução da prática e da consciência de regra, tal percurso pode ser dividido em três etapas: anomia, heteronomia e autonomia.

É importante frisar que, para Piaget o desenvolvimento cognitivo e o moral ocorrem de forma paralela no sujeito. Ele investigou o processo evolutivo do raciocínio lógico e também buscou a origem do juízo moral, sobretudo na infância, pois estes estudos incorporaram-se numa única teoria do desenvolvimento, transpassados, portanto, pelos mesmos fundamentos básicos (SCHRAMM, 2000). Dessa forma, os períodos de desenvolvimentos das duas teorias podem ser compreendidos da seguinte forma relacional:

Tabela 1 - Relação estágio: desenvolvimento mental ↔ desenvolvimento do juízo moral

Sensório-motor	Pré-operatório	Operatório Concreto	Operatório Abstrato
Anomia	Heteronomia	Semi-autonomia	Autonomia
0 – 2 anos	2 – 7 anos	7 – 11 ou 12 anos	11 ou 12 anos – Adiante

Fonte: elaborada pelo autor.

Vale salientar que esses períodos não começam e terminam de forma inflexível e fechada, pois de um estágio para o outro existe os meandros, variações e intermediações entre eles.

1.2.1 Anomia, heteronomia e autonomia

A anomia, momento em que a criança não segue regras coletivas, por não ter qualquer noção/consciência destas (LA TAILLE, 2016), é a fase preliminar do sujeito, antes do processo de moralidade, sendo esta inexistente ou mínima nesse período. O estado de anomia, ou seja, de ausência de regras é característica dos bebês. Gradualmente, eles irão conhecer e aprender a se conduzirem por regras nas relações participativas com o outrem, singularmente com o adulto (SCHRAMM, 2000).

O sujeito começa o seu processo de moralidade na fase da heteronomia, quando passa a interessar-se por atividades coletivas e regradas (LA TAILLE, 2016). A criança heterônoma baseia as suas ações implicadas pela a autoridade do adulto, tendo, assim, escassas oportunidades de ser protagonista na criação de regras e relações associativas. (NUNES, 2009).

Ainda sobre a fase heterônoma, a criança neste período se guia por um realismo moral, que se compreende por três aspectos:

[...] 1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que se impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram (LA TAILLE, 2016, p. 51).

Piaget (1994, p. 93) define o realismo moral como sendo, a disposição da “[...] criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso”.

A segunda fase do desenvolvimento moral é a autonomia, período que compreende o momento em que o sujeito interiorizou as regras sociais e não mais precisa dos direcionamentos de outrem, no caso o adulto, bem como sobrepuja o realismo moral. Schramm (2000, p. 15) afirma que a “[...] autonomia moral, assim, é alcançada quando entendemos e aceitamos como válidos princípios de igualdade, através das trocas sociais, e os mesmos passam a permear nossas ideias e nossos julgamentos acerca das ações humanas”.

Baseada em Piaget, a autora ainda nos diz que para compreender o significado conceitual do termo autonomia é preciso que se entenda a existência de dois tipos de moral, sendo a primeira a moral coercitiva e a segunda a moral cooperativa. Complementando, La Taille (2016), baseado em Piaget, diz que a coação e a cooperação são dois tipos de **relações interindividuais**, sendo campos distintos com características opostas.

1.2.2 Coação e cooperação

A relação por coação ocorre, caracteristicamente, no período que a criança se encontra na primeira fase do desenvolvimento do juízo moral, a heteronomia. Ela se dá baseada por vínculos unilaterais e aplicações de medidas punitivas proferidas pelos adultos para as crianças, reforçando, assim, a heteronomia do juízo moral (SCHRAMM, 2000). Mas La Taille (2016) faz uma ressalva, explanando que:

Tal coação não deve ser obrigatoriamente entendida como uma tirania conscientemente exercida por alguém ou por um grupo: pode ser decorrência de algum tipo de organização institucional, que talvez tenha tido sua origem na necessidade de algum grupo de controlar o poder social, mas que no decorrer nos anos ou dos séculos, manteve-se pela tradição (p.59).

Dentro das relações de coação existe um período em que a criança exerce sua tendência ao egocentrismo infantil, sendo este o desencadeador de pensamentos que validam as medidas punitivas e coercitivas como ações indispensáveis e indiscutíveis. O egocentrismo infantil é um fator importante para que se compreenda a moral da coação, pois ele surge como:

[...] conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais. Pela imitação e pela linguagem, assim como graças ao conjunto de conteúdos do pensamento adulto que exercessem pressão sobre o pensamento infantil, desde que haja o intercâmbio verbal, a criança começa a socializar em um certo sentido (PIAGET, 1994, p. 40).

É importante entender que no estágio do egocentrismo infantil, mesmo que ainda prevaleça à coerção do adulto, a criança também começa a refletir sobre comportamentos socializados, pois:

De um lado, a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas, por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente aos mais velhos, utiliza para si, e sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente (PIAGET, 1994, p. 40).

Já a relação por cooperação se faz presente quando a criança supera o realismo moral, o egocentrismo infantil, ou seja, a heteronomia. A cooperação se inicia quando a criança começa a se comportar autonomamente, pois os vínculos cooperativos são baseados por ligações de respeito mútuo e troca entre as duas partes, levando, assim, o estabelecimento do juízo moral autônomo (SCHRAMM, 2000).

A moral cooperativa tem por base a criança se descentrar de si, olhando para o outro como alguém com quem pode estabelecer uma relação bilateral. La Taille (2016, p. 59) reforça ainda que só as relações cooperativas promovem o desenvolvimento cognitivo e moral no sujeito. Tais relações reivindicam que os sujeitos, para que possam ser empáticos com o ponto de vista do outro, é necessário que haja a descentração de si. Assim, o **respeito mútuo** e a **autonomia** são decorrentes da moral por cooperação.

De acordo com Piaget (1994, p. 64), a regra na relação de cooperação “é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo”.

1.2.3 Autoridade e igualdade

O desenvolvimento do juízo moral na criança ocorre por fases, que são: a heteronomia e a autonomia. Um ponto que transpassou pelos conceitos, reflexões e discussões desses dois pontos (no início deste capítulo), é a existência de uma Autoridade Moral, através da interação adulto-criança, principalmente no que faz referência o período da heteronomia e nas relações morais coercitivas, pois em tal fase uma “[...] autoridade externa vai determinar nossa visão sobre as atitudes humanas [...]” (SCHRAMM, 2000, p. 15).

Para os mais novos a ordem dos mais velhos é ‘correta’ e ‘justa’, pois provém do adulto e, por isso, deve ser respeitada e acatada (LA TAILLE, 2016). As regras organizadas e impostas por essa autoridade, ou seja, o adulto, são inquebráveis e inquestionáveis, tendo a criança que obedecê-las.

Há um ditado popular que caracteriza bem essa autoridade decorrente das relações coercitivas, mesmo que de forma caricata: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Esta frase faz alusão a uma autoridade com caráter autoritário, sendo este o detentor da justiça, do conhecimento e da verdade, e o sujeito que tem “juízo” é aquele que vê como certo a subserviência a alguém “superior” a ele.

Outro conceito destacado neste capítulo é a Igualdade, mesmo que de forma implícita. Essa categoria está presente na segunda fase do juízo moral, a autonomia, e as relações morais cooperativas.

O estabelecimento da Igualdade é “[...] decorrente de mútuos acordos entre jogadores, cada um concebendo a si próprio como possível ‘legislador’, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros [...]” (LA TAILLE, 2016, p. 50).

Piaget (1994, p. 222) torna claro que o desenvolvimento das relações através da Igualdade se dá dessa forma:

[...] a justiça igualitária desenvolve-se, com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. Logo o igualitarismo parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral.

CAPÍTULO 2: TRILHA METODOLÓGICA E CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo objetiva apresentar a trilha metodológica desenvolvida nessa pesquisa.

2.1 Procedimentos metodológicos de investigação

Com o intuito de investigar as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Infantil no que se refere à promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças, se fez necessário optar por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esse tipo de pesquisa investiga mais profundamente as relações sociais de um determinado grupo social, de uma instituição ou de uma organização pública ou privada (GOLDENBERG, 2009).

A pesquisa qualitativa oferece variadas possibilidades, dentre elas o *estudo de caso*. Esta modalidade de pesquisa permite uma construção de dados mais rica, como também uma análise mais criteriosa destes, possibilitando adentrar e observar a prática docente na vida real, inserida em um contexto particular (YIN, 2005).

A partir da escolha da estratégia do estudo de caso como meio para alcançar os objetivos deste trabalho, foram definidos procedimentos metodológicos que objetivaram a construção e análise de dados, como: estudos teóricos acerca do tema, observação (com registros em diário de campo e através de fotografias) e entrevista. Como afirma Goldenberg (2009), “[...] o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto [...]” (p. 33 e 34).

2.2 A definição do contexto e dos sujeitos pesquisados

Com relação ao *locus* desta pesquisa optei, em concordância com a professora orientadora, por uma instituição pública, a Escola Municipal Professor Charles Xavier⁸, tendo como foco de investigação uma professora de infantil IV e sua turma.

A opção por uma instituição de educação infantil de âmbito público deve-se ao fato de eu acreditar que, como aluno de uma universidade pública, possuo o compromisso de construir e socializar conhecimentos sobre esse setor da educação. Já a escola citada, foi

⁸ Este codinome será usado para preservar a identidade da escola pesquisada.

escolhida por ser apontada, por alguns dos meus colegas de curso, como uma instituição aberta à experiências de pesquisa e, em geral, acolhedora com seus visitantes. Além disso, o fato de se localizar nas proximidades da minha residência me motivou a optar por ela. Por fim, interessado em estudar a área da educação infantil, escolhi uma turma do infantil IV por saber que as crianças de 4 anos estão vivenciando um período de plena heteronomia, sendo fundamental que o docente desenvolva ações que contribuam para que elas superem essa heteronomia e se constituam autônomas.

Vale mencionar que a permissão formal para a realização da investigação em tal instituição deu-se através de Carta de Apresentação expedida pela Secretaria Municipal da Educação (SME), através da Coordenadoria de Educação Infantil da SME. Somente em posse desse documento, dei início à construção dos dados.

2.3 O percurso de construção de dados e seus instrumentos

A experiência de pesquisa aqui relatada teve como atividade inicial a pesquisa bibliográfica, que envolveu uma bibliografia composta por textos teóricos sobre o tema a ser investigado e sobre metodologia de pesquisa qualitativa, assim como leis e documentos oficiais, no caso a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2009) e a resolução nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), relativos ao atendimento de crianças na educação infantil. Considerou-se a necessidade de domínio das bases teóricas, para que os objetivos e a metodologia da pesquisa fossem definidos. As revisões da primeira parte deste trabalho, a Introdução e o Capítulo I, foram feitas antes da ida à campo.

A realização dos procedimentos na escola se deu em dez sessões de observação, desenvolvidas das 07h00 às 10h50min da manhã, entre os dias 15 de maio e 06 de junho. Neste último dia de observação, no período da tarde, realizei a entrevista semi-estruturada⁹ com a professora da turma, em que considerei um roteiro anteriormente elaborado (vide Apêndice A), que continha questões orientadoras e considerava a possibilidade de inserção de novos questionamentos, que por ventura surgissem. Vale salientar que durante esses dias utilizei de anotações em diário de campo e de fotografias para registrar momentos que considerei importantes. Esses registros me ajudaram na escrita dos capítulos seguintes.

Ao final da pesquisa em campo, pude me ater à escrita das seções posteriores à fundamentação teórica, analisando e discutindo os dados construídos. Foram, então, descritas

⁹ Este recurso metodológico pode ser compreendido como um modelo de entrevista em que as perguntas são comumente especificadas, mas para além dos questionamentos padrões o entrevistador está mais livre para questionar pontos que surjam durante a entrevista. (MAY, 2004).

a instituição, a rotina e os sujeitos pesquisados; sendo narradas e discutidas as práticas pedagógicas observadas com relação à promoção do desenvolvimento das autonomias moral e das ações das crianças atendidas. Assim, após a conclusão dos quatro capítulos, foram escritas as Considerações finais e os resumos, e realizada uma revisão final de todo o trabalho.

Concluo dizendo que, o uso dos instrumentos metodológicos escolhidos não me proporcionaram dificuldades relevantes e me permitiram experiências significativas na minha iniciação como pesquisador da área da educação infantil. Dentre os métodos usados, destaco a prática do diário de campo, que me possibilitou descrever o espaço e as pessoas pesquisadas de forma mais contundente e resguardou características e situações de que, posteriormente, poderia me esquecer, possuindo uma função de registro detalhado. A entrevista foi feita de forma dinâmica e harmoniosa e a professora Emma¹⁰ se mostrou muito disposta para responder as perguntas, apresentando suas opiniões e concepções.

¹⁰ Esse codinome será usado para preservar a identidade da professora, foco desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO, DA ROTINA DA TURMA E DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever as características da instituição em que foi realizada essa pesquisa, bem como retratar a rotina da turma investigada.

3.1 Caracterização da instituição e dos sujeitos investigados

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professor Charles Xavier, situada no bairro Demócrito Rocha, da cidade de Fortaleza. Essa instituição é composta por dois blocos, o A e o B, e um anexo.

No bloco A, denominado pelos funcionários como “prédio principal”, situam-se os setores administrativo (secretaria, coordenação e direção) e pedagógico da instituição. No mesmo local se encontram as salas do ensino fundamental, do 2º ao 5º ano. Já no anexo de tal bloco estão as turmas da pré-escola, infantil IV e V, e uma turma do ensino fundamental, 1º ano¹¹. Estas turmas se distribuem, em relação à quantidade de crianças, da seguinte maneira:

Tabela 2 – Turmas que fazem parte do Anexo do Bloco A

TURMAS	QUANTIDADE DE CRIANÇAS
Infantil IV	19
Infantil V – A	18
Infantil V – B	15
1º ANO	19
TOTAL:	71

Fonte: elaborada pelo autor.

O bloco B compreende o Centro de Educação Infantil. Este espaço só oferece a creche, compreendendo do infantil I ao III. Os agrupamentos da creche, que têm funcionamento em tempo integral, são organizadas da seguinte maneira: uma turma de infantil I, uma turma de infantil II e três turmas de infantil III. No total a creche atende a 82 crianças.

Ainda em relação à estrutura física, a Escola conta com: uma quadra; um auditório; dois banheiros dos professores e dois banheiros dos alunos; uma cozinha; dois refeitórios; uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que funciona e uma

¹¹ Ver Apêndice B: Planta do pavimento térreo da escola e do CEI.

sala de informática (este espaço não funciona, por não se dispor de funcionários especializados).

No anexo, todo o espaço está comprometido, por se encontrar deteriorado. O local conta com banheiros para crianças, um feminino e outro masculino, (divididos por gênero); um refeitório (sala de aula desativada por não ter iluminação e ventiladores funcionando, com cadeiras e mesas sujas e quebradas) e um corredor estreito, entre as salas, onde as crianças brincam na hora do recreio. Vale salientar que as crianças da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, que funcionam nesse anexo, não têm acesso a nenhuma área externa com brinquedos, o que se convencionou chamar de “parque” ou “parquinho”.

A equipe pedagógica da Escola Municipal Professor Charles Xavier conta com vinte e sete professores, uma assistente educacional (terceirizada que tem a função de acompanhar uma criança com deficiência no 1º ano), um coordenador, que é responsável pelo ensino fundamental e um diretor. Na pré-escola trabalham três professoras.

É importante destacar que a escola está deteriorada, precisando de melhorias. Há salas que estão desativadas por conta de problemas na iluminação, ventilação ou infiltração; paredes de todo o edifício carecem de restauração. Faz-se também necessária a criação de um parque para o prédio anexo e de um caminho coberto entre o bloco A e o bloco B, e entre outras melhorias. O secretário da escola informou que o setor administrativo já fez um pedido de reformas do espaço, mas ainda não obteve resposta da prefeitura.

No que diz respeito ao perfil da clientela atendida pela Escola Municipal Professor Charles Xavier, as crianças, em sua maioria, são de bairros vizinhos. O coordenador informou que a maioria das famílias dessas crianças possuem baixa renda.

A turma escolhida para esta pesquisa foi o infantil IV, que utiliza sala localizada no anexo da escola, ou seja, divide espaço com o 1º ano do ensino fundamental. Esse espaço, deteriorado e carente de recursos para as brincadeiras, é inadequado para crianças pequenas, tanto aquelas que compõem as turmas de infantil IV e V, como as do 1º ano¹².

A professora Emma é efetiva e a única docente da turma. Ela não tem apoio pedagógico de nenhum outro profissional. A turma possui dezenove crianças matriculadas, sendo doze meninos e sete meninas.

Vale destacar, que a quantidade de crianças em tal turma está de acordo com resolução nº 014/2016, do Conselho Municipal de Educação (CME) de Fortaleza, que

¹² Em decorrência do fato das turmas de pré-escola estarem, nessa instituição, utilizando o mesmo prédio do ensino fundamental, nomeado de “escola” pelas pessoas que o utilizam, farei uso do termo “escola” para me referir ao contexto pesquisado.

estabelece o número máximo de meninos e meninas, por agrupamento, na educação infantil. Segundo esse documento as turmas de infantil IV devem ter até vinte crianças por turma/professor (a).

A professora relatou que as famílias das crianças não acompanham o desenvolvimento delas. Tais arranjos familiares possuem, em boa parte, pouco poder aquisitivo. As profissões mais comuns entre os pais dessas crianças são: manicure, mecânico, serviços gerais, secretaria e entre outras. A maioria delas vai para escola á pé, somente duas crianças fazem uso de transporte escolar.

A sala que se destina a essa turma é de tamanho médio e parece espaçosa. Conta com cadeiras e mesas em bom estado e em tamanho adequado à estatura das crianças; um espelho estreito; um armário com brinquedos empoeirados; um armário com materiais escolares diversos (massinha, lápis de cor e folhas); uma mesa e uma cadeira para a professora, ambos em bom estado; um armário embutido que serve para guardar brinquedos, materiais diversos e produções das crianças; dispõe de três ventiladores de parede, sendo um quebrado e um aparelho de som. O portão que dá acesso à sala é de ferro e encontra-se com enferrujem e o chão da sala apresenta buracos.

É importante destacar que no primeiro dia de observação e conversa com a administração da escola, fui informado que a turma do infantil IV não funciona no bloco B onde se encontra o Centro de Educação Infantil (CEI), e sim do bloco A, que corresponde ao espaço do ensino fundamental. Essa organização espacial entra em dissonância com a resolução nº 002/2010 da CME, no art. 1º, que determina que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e dever do Estado, sendo oferecida em: I - creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, de matrícula obrigatória, com implementação progressiva até 2016 (FORTALEZA, 2010).

3.2 A rotina da turma

O período de observação me permitiu construir dados acerca da rotina da turma investigada. Através de anotações e registros fotográficos pude fazer apontamentos descritivos do dia a dia das crianças dessa turma, como também de sua professora.

O início das atividades nas turmas situadas no Anexo da Escola Municipal Professor Charles Xavier, infantil IV infantil V e o 1º ano começa às 07h. A primeira atividade do dia é a acolhida, em que a professora Emma pede para que todas as crianças

façam uma roda, e, a partir disso ela faz comandos, designando ações para as crianças: 1) A professora canta cantigas e as crianças repetem, sendo sempre as mesmas músicas; 2) Após isso ela pede para alguma das crianças contem quantas delas têm na roda; 3) “Oração para Deus” onde a professora reza e as crianças ficam quietas e com as mãos juntas. Esta é a estrutura fixa da roda de conversa proporcionada pela docente. Ocorre com menos frequências na roda: música no som; ler uma história; perguntas de como as crianças estão naquele dia.

Após a acolhida a professora desenvolve alguma atividade com a turma, havendo um revezamento entre Matemática, Português e Artes (como ela mesma denominava). A professora comentou da previsão da chegada dos livros didáticos que iriam ser adotados na turma, entretanto até o final da pesquisa em campo eles não haviam chegado. Emma desenvolve planejamentos em um “Caderno do Professor”, dado pela escola, que possui orientações e documentos que ajudam na elaboração dos planejamentos, alguns destes são as DCNEI (BRASIL, 2009), LDB (BRASIL, 1996) e a resolução nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010) do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, entretanto em seus planos de atividades não foi encontrado, com tanta presença, tais recursos.

A turma é levada, as 08h50, para uma sala desativada, no fim do corredor, que serve como refeitório. As crianças que trazem lanche comem e depois vão para o espaço que fica o mesmo corredor para brincar. As outras esperam o lanche oferecido pela escola, para depois irem ao “parque”. Vale destacar que duas funcionárias, terceirizadas, ficam com as turmas do anexo na hora do refeitório e na hora do recreio. Enquanto as crianças comem elas passam e pegam os alimentos delas, tanto daqueles que trazem alimento de casa quanto as que comem o que a escola dá. Nesses momentos, me sentia impotente por ver aquela situação, pois elas desfrutavam de algo que é das crianças e elas não demonstravam nenhuma preocupação ou receio pela minha presença lá. Durante os dias que estive no refeitório elas repetiam o mesmo ato.

No período do parque, as mesmas funcionárias, ficam sentadas enquanto situações de brigas e desentendimentos ocorrem no pequeno espaço que é oferecido pela escola para a hora do recreio. Poucas vezes elas vão ao encontro destes momentos para apaziguar as situações.

A duração do recreio é entre 20 – 30 minutos, tendo dias que esse tempo chegou há 40 minutos, pois a professora Emma, em alguns dias, demorou a voltar e sua turma ficou a sua espera.

Após o momento do recreio ocorre o segundo tempo de atividades, que da mesma forma como o primeiro tempo, a professora Emma desenvolve propostas que trabalham

conceitos matemáticos, apropriação da escrita (através da alfabetização) ou alguma atividade de pintura (com modelos prontos), mas antes disso ela faz o “momento do relaxamento”, onde a docente fecha as luzes, liga os ventiladores e o som e pede que as crianças sentem ou deitem no chão. Enquanto isso, Emma pega a agenda das crianças e escreve, por elas, tudo o que ocorreu durante o dia, com o intuito de que os pais possam ver a agenda e acompanhar o cotidiano de seus filhos na escola. Após este momento, ela coloca as crianças sentadas, uma do lado da outra, no chão, abaixo do quadro, e chama uma por uma, entregando a agenda e pedindo para guardar na mochila e fazer fila do lado de fora da sala. Às 10h50 o portão abre e as crianças vão embora.

Dessa forma, a rotina que é desenvolvida para a turma do infantil IV se dá por planejamentos que não levam em conta as necessidades reais das crianças. Como a docente relatou, ela define atividades sem nenhum apoio de seu coordenador, e, devido ao seu escasso conhecimento sobre as teorias e sobre os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, a qualidade do seu trabalho fica comprometida.

CAPÍTULO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS AUTONOMIAS MORAL E DAS AÇÕES

Neste capítulo tratarei de situações e vivências ocorridas na sala de atividades do infantil IV e fora dela, observadas durante a pesquisa em campo, analisando com base nas teorias estudadas, se as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Emma promovem o desenvolvimento das autonomias moral e das ações das crianças de sua turma. Também, discutirei os dados construídos através da entrevista realizada com tal docente.

Na entrevista, a professora Emma, que se recusou a dizer sua idade, relatou que foi o fato de fazer o Curso Normal¹³, no ensino médio, que a motivou para o campo da educação. Durante tal curso, ela estagiou em uma escola pública de Fortaleza, por um ano. Após algum tempo, resolveu fazer o curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Acaraú (UVA), com duração de cinco anos, concluído em 2007. Quando indagada se o curso da UVA ofertou disciplinas da área da educação infantil ela não conseguiu citar o nome de tais disciplinas, mas afirmou que as mesmas fez disciplinas em sua graduação que trataram de métodos de ensino na educação infantil.

Ela acredita que as instituições de educação infantil são primordiais para a “base educacional” das crianças, afirmando que uma criança que frequenta uma boa instituição de educação infantil terá mais chances de “fazer um ensino fundamental bem feito”. Esta fala, entretanto, demonstra uma visão estreita de que a educação infantil tem o papel correspondente de preparar as crianças para o ensino fundamental.

Ela concebe a criança pequena como sendo um ser que necessita de cuidados, atenção e carinho, destacando sua necessidade de cuidados. De fato, as práticas pedagógicas na educação infantil devem se desenvolver através de duas ações indissociáveis, cuidar e educar, tendo, a todo o momento, ação-reflexão e correlação entre teoria-prática. As ações pedagógicas devem compreender ações sistematizadas, como o registro do acompanhamento do desenvolvimento infantil e o planejamento das ações, que considera a necessidade de flexibilizar e repensar tais ações. Essas considerações orientam o trabalho em todos os agrupamentos da educação infantil, seja nas turmas dos bebês, seja nas turmas das crianças maiores (COUTINHO; DAY; WIGGERS, 2012).

¹³ É importante destacar que na entrevista Emma afirma que aprendeu mais durante o seu curso normal do que na graduação realizada na UVA. Argumentou que naquele curso teve acesso a disciplinas que fizeram mais sentido, como Literatura Infantil. Em uma de suas falas ela afirma “na faculdade eu não aprendi a ser professora, mas sim a teoria, e no pedagógico tive a prática.”

Quando questionada sobre como se processa o desenvolvimento infantil, ela disse ser necessário estimular a cognição e a ludicidade, afirmando que a ludicidade é o que mais promove aprendizagem na criança. Porém, ao abordar as vivências de sua turma na sala de atividades, disse: “A gente brinca muito, mas é um brincar aprendendo”. Não abordou a brincadeira livre como um espaço de aprendizagem, argumentando que “interfere quando preciso” e que o papel da brincadeira é promover aprendizagens específicas. Tal posicionamento dela me faz destacar um fato descrito em um dos meus diários de campos:

Hoje a professora fez uma atividade na sala, que consistiu em desenhar uma “amarelinha” no chão com giz. Ela relatou “hoje vocês irão aprender como se brinca de amarelinha”. Foi interessante notar que algumas crianças tentaram falar que conheciam tal brincadeira e que sabiam as regras, mas a docente reforçou que elas iriam aprender naquele dia o “jeito certo” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/17).

É importante analisar nessa situação que a professora Emma desconsiderou os conhecimentos prévios das crianças, destacando que elas iriam aprender do “jeito certo”. Por isso, é possível observar que sua posição sobre a brincadeira como espaço de aprendizagem está ligada a utilização de jogos pedagógicos ou de jogos tradicionais em que ela é a autoridade no uso de recursos e modos de brincar.

Durante a entrevista a professora afirmou promover o desenvolvimento da autonomia das crianças através das brincadeiras que proporciona a elas e do fato de fazer poucas interferências nas suas brincadeiras livres. Disse possibilitar que as crianças escolham suas próprias formas de brincar, mas que, de vez em quando, é necessária sua atuação, ou para redimensionar a brincadeira ou para mediar conflitos. Segundo ela “o conhecimento já está dentro da criança e o meu papel é só de intermediar e instigar algumas coisas”, parecendo considerar o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, com frequência ela desconsidera os interesses das crianças, como podemos observar nessa situação observada:

Hoje a professora na roda perguntou às crianças o que elas gostariam de fazer na sexta-feira, já que, como ela mesma disse, é “um dia livre para eles brincarem”. Várias crianças deram ideias do que gostariam de fazer, como banho de bica ou piquenique. A docente tentou demonstrar às crianças que eram ideias legais, mas que a sua era melhor. Assim, ela falou de sua ideia, que consistia em um “cineminha” no auditório, acrescentando depois que elas teriam direito a pipoca e a refrigerante (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/17).

Foi notório o descontentamento inicial da turma, quando a professora informou que assistiriam a um filme. Ela desconsiderou o seu ponto de vista das crianças, mantendo o

que havia planejado, numa postura típica de relações em que o respeito é unilateral. Após a professora dizer que haveria pipoca e refrigerante, a turma mudou radicalmente de humor, demonstrando felicidade e ansiedade para o dia do “cineminha”. Contudo, é possível notar a oportunidade perdida pela docente para a promoção da autonomia das crianças com relação à escolha do que fazer. Foi possível observar ações cooperativas entre elas no momento em que decidiam o que seria “mais legal” fazer na sexta-feira, mas a postura autoritária da professora Emma impossibilitou a concretização da escolha da turma.

Segundo Emma, durante os dois cursos, tanto o curso normal quanto a graduação, não teve contato com documentos que regem a educação infantil. Todavia, Emma relata que somente quando começou a trabalhar na prefeitura foi que conheceu e utilizou documentos como a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2009), a Resolução nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010) da CME e entre outras, mas afirma não ter propriedade sobre eles. Quando indagada se conhecia os princípios que regem a educação infantil, apresentados nas DCNEI (BRASIL, 2009), ela respondeu não conhecer. Com relação, especificamente, ao princípio ético, a que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar, ela diz “não lembrar”, mas afirma que ele deve tratar sobre o “conhecimento de si e do mundo” e que seja “o primeiro inciso do documento”. É importante salientar que tal informação dada por ela não corresponde à realidade, pois o artigo que trata de tal princípio é o art. 6º, que aborda os princípios que as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar.

É fundamental que se faça uma reflexão sobre tal princípio, entendendo que a promoção da **autonomia** é condição para o desenvolvimento de sujeitos éticos. Na infância o desenvolvimento da autonomia, seja no campo da moral ou das ações, contribuirá de forma efetiva para que a criança se liberte de sombras alheias, não precisando mais da permissão de uma autoridade maior para construir suas ações e julgar suas atitudes. (SCHRAMM, 2000).

Em relação a seus planejamentos, Emma afirma que usa referências teóricas e documentos para embasá-los, mas não disse quais usava. Contudo, após analisar o seu “Caderno do Professor”, material este dado pela prefeitura e que contém bases teóricas e documentos que regem a educação infantil, encontrei poucos planejamentos em que ela utiliza as DCNEI (BRASIL, 2009), e nenhum planejamento com referências a algum autor da área da educação infantil. A professora Emma diz conseguir colocar em prática os seus planejamentos, e que sabe, quando necessário, modifica-los, caso ocorra algum imprevisto com os espaços ou materiais planejados. Vale destacar que, a docente não considera as demandas das crianças em tais planejamentos, as desconsiderando como partícipes dessa

prática, pois as atividades descritas nos mesmos eram necessidades de Emma, partindo do seu interesse, e não do interesse das crianças.

Essa posição da docente remete a questões recorrentes entre os professores: “qual a forma certa de fazer um planejamento?”, “quais práticas e métodos posso utilizar no planejamento?”. Esses questionamentos parecem desconsiderar o fato da criança ser o centro do planejamento (BRASIL, 2009; Art.4º). São outras as perguntas a serem feitas: “quais as reais necessidades e interesses que minhas crianças demonstram?”, “o que posso fazer para atender a essas demandas das crianças?”. Dessa forma o professor terá material suficiente para elaborar planejamentos com atividades mais significativas para a sua turma.

Quando indagada sobre o que seriam boas práticas pedagógicas Emma diz que é necessário, antes, gostar de ser professor e se envolver com o ambiente escolar, depois é que se deve pensar em práticas e métodos que sejam bons propiciadores do processo de aprendizagem das crianças, sendo flexível quando preciso. Contudo, é relevante frisar que o professor com formação em pedagogia, em atuação na primeira etapa da educação básica, deve se responsabilizar por práticas pedagógicas baseadas em uma visão de criança como um ser ativo e que possui potencialidades. Essa visão de criança o ajudará a planejar experiências que estimulem a participação infantil (MONTEIRO, 2014). Assim, a criança se torna o centro do processo educativo.

O planejamento deve contemplar as práticas de cuidado e de educação, considerando as reais necessidades das crianças, respeitando suas individualidades e lhes dando a condição de sujeitos partícipes da sociedade, que produzem, que pensam, que agem e que modificam o mundo (CARMO; COSTA, 2014).

O professor, com intencionalidade pedagógica, deve planejar os diversos momentos da rotina, de modo a promover o desenvolvimento global das crianças. Vale salientar que o planejamento das atividades deve ser flexível, adaptável aos possíveis imprevistos do dia a dia.

É primordial que o professor proporcione às crianças momentos que favoreçam a aprendizagem através de experiências interativas entre adulto-criança e criança-criança, (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), bem como que permita que elas participem ativamente nas decisões e escolhas no dia a dia. É importante que as instituições de educação infantil reconheçam a importância das crianças em todo o processo educativo, e não como meras receptoras (MONTEIRO, 2014).

Entretanto, essa participação efetiva das crianças na construção dos planejamentos só poderá ser realmente concretizada se o professor promover situações em que elas exerçam

sua autonomia, lhes possibilitando a compreensão do mundo que as circundam e as incentivando na busca de soluções para os problemas que aparecerem. Tais ações ajudarão às crianças a edificarem novos conhecimentos e pensamentos, fazendo com que elas se emancipem (KOERICH, 2012). Todavia, ainda é possível observar que as instituições de educação infantil, com o consentimento ou negligência do professor, possuem uma disposição em limitar as vivências das crianças, por conta do predomínio de atividades impositivas e inflexíveis, através de vozes de comando como, por exemplo, “é hora de escutar”, “hora de comer”, “hora de dormir”, parecendo um roteiro a ser seguido, em que o professor é o protagonista e as crianças são os atores secundários (BURG, 2012).

De acordo com Emma ser autônomo é “[...] Eu decidir as minhas coisas sozinho, ter autonomia para fazer algo sem precisar da ajuda de ninguém e nem precisar que tenha alguém me dizendo para fazer isso ou aquilo [...]”. Ainda para ela, uma criança autônoma realiza suas ações do dia a dia na sala, como vestir uma camisa ou saber usar o lápis sozinho, sem sua ajuda ou de algum colega. Emma afirma que boa parte da turma é autônoma, mas que algumas crianças não conseguem realizar certas ações autonomamente. Tais falas demonstram a preocupação da docente com a autonomia das ações das crianças. Esta posição da docente me fez lembrar-se de uma situação que ocorreu no primeiro dia de observação:

Cheguei à sala e vi as crianças brincando com brinquedos que tinham sido oferecidos pela professora. Quinze minutos depois da entrada das crianças na sala, a professora Emma pediu que todos guardassem os brinquedos. Espontaneamente, algumas crianças delataram os colegas que não tinha guardado tais objetos e ela não deu importância, ignorando a delação e esperando que o restante das crianças guardassem os jogos. Foi interessante notar que as crianças não deram mais importância ao fato de terem colegas que ainda não tinha guardado o material e esperaram, junto com a professora, eles guardarem (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/17).

É possível dizer que tanto o relato da docente na entrevista quanto esse fragmento do diário de campo corroboram com a percepção de que a docente Emma age de forma a promover situações que contribuem para a promoção da autonomia das ações a sua turma. Porém, parece que esse seu entendimento sobre a promoção da autonomia das crianças se constitui, principalmente, no âmbito do senso comum.

Em relação à autonomia moral, Emma diz desconhecer a teoria do desenvolvimento moral da criança de Jean Piaget, mas relata que pode ter tido contato com tal teoria durante sua formação, mas não lembra de ter lido algo sobre o tema.

Ela acredita que é fundamental o desenvolvimento da autonomia na criança, para que esta “não precise do outro para realizar suas ações”, passando a ter um comportamento

mais independente e, futuramente, sendo um adulto autônomo. Emma chega a dizer que uma criança autônoma será um “adulto sem depressão que terá mais confiança em si”.

Essa sua concepção de autonomia se aproxima das ideias de Piaget, que considera que a criança moralmente autônoma compreende e respeita as regras, não necessitando do outrem para lhe governar e exercer uma posição de autoridade. No entanto, em vários momentos durante a pesquisa de campo, observei a seguinte situação: As crianças que “não se comportavam” ou não queriam fazer as atividades propostas Emma colocava sentadas no chão, de baixo da lousa, ou as deixava reclusas em algum canto da sala. Estas situações eram combinadas com admoestações, como, “Você não é educado”, “Porque você não fica quieto?” “Você não percebe que esta atrapalhando tudo?”, ou com sanções, como, “Você não vai receber tal material”, “Se você continuar assim eu tiro o seu recreio”, “Vou dizer aos seus pais”, etc. Ela parece acreditar que pode promover a autonomia das crianças por meio de ações coercitivas, com base em um comportamento autoritário, punitivo. Nas situações de conflito ou mau comportamento das crianças, Emma agia de forma austera, sendo raros os momentos em que se utilizava do diálogo. A posição da professora Emma na entrevista entra, portanto, em contradição com sua prática, e demonstra que a docente, na verdade, reforça a heteronomia moral de suas crianças.

É importante destacar que, durante a entrevista, Emma reconheceu que tem momentos na rotina em que ela acaba alterando a voz, principalmente na hora de pedir silêncio, mas que se “polícia” para que esse tipo de postura não aconteça. Ela disse acreditar que a relação professor-criança deve ser plena de afeto, que as crianças de sua turma são “carentes de afeto”, pois “elas não recebem afeto em casa”, demonstrando, nessas falas uma visão estereotipada das crianças a que atende. É importante lembrar que a carência de recursos econômicos e carência afetiva são coisas distintas.

Emma ainda afirma que suas práticas promovem sim a autonomia de sua turma, tanto a autonomia moral quanto a das ações, mas diz não “entender muito bem” a primeira. A docente diz se achar extrovertida e deixar suas crianças livres para tomarem suas próprias decisões. Ela crê que nos momentos de roda de conversa e de acolhida são visíveis tal promoção. Afirma notar que a imitação das suas ações pelas crianças, por exemplo, o uso da tesoura, as auxilia no desenvolvimento do uso autônomo de tal objeto cortante, corretamente. Contudo, devo salientar que os momentos de roda de conversar e acolhida propostos por ela é mediante a um roteiro igual, com as mesmas cantigas e brincadeiras todos os dias, em que as crianças repetem suas ações e comandos que as letras das músicas ditam. A situação da tesoura foi o único momento em que pude ver as crianças terem, de forma mais efetiva, a

possibilidade de manusear um objeto autonomamente, pois o uso de outros materiais e espaços da escola era comandado ou tolhido por ela.

A docente Emma, quando questionada sobre a valorização da disciplina nas crianças, afirma que esta é muito importante para que se mantenha o “bom comportamento” delas. Ela descreve uma criança disciplinada como aquela que “não fala palavrão”, “não insulta com os outros colegas” e “respeita a professora”. Para a professora Emma, o “mau comportamento” deve ser combatido. Ela faz menção a um cartaz que foi construído em parceria com as crianças, no início do ano, e que continha as regras, que, segundo ela, toda a turma se comprometeu em obedecer. Afirmou, porém, que essa ação “não fez efeito”, talvez porque não teve “um real sentido” para a turma. Emma acredita que os descumprimentos de regras pelas crianças e os comportamentos indisciplinados têm como origem a educação familiar e a comunidade. Isso nos faz acreditar que, na sua concepção, as crianças de sua turma, além de carentes de afeto, são carentes de educação. Parece um fenômeno de generalização da carência, postura preconceituosa em que a pobreza material tem como consequência carências de todas as ordens (CRUZ, 2001).

Tais circunstâncias me fazem refletir, valendo destacar que, a presença da criança na escola e na sala de atividades é diária, por isso o professor e a instituição devem pensar em estratégias para que tais ambientes sejam acessíveis, acolhedores e de promotores do desenvolvimento global dos meninos e meninas. O espaço da sala de atividades, na educação infantil, é um dos aliados das práticas pedagógicas, pois ele irá comportar a zona proporcionadora da ação educativa, por essa razão é fundamental dispô-lo de forma rica e agradável, tendo em foco as crianças. Para que essa organização se concretize é necessário buscar o diálogo adulto-criança e criança-criança, sem que haja a supremacia de nenhum dos lados (TOMAZ, 2012).

É perceptível, em instituições de educação infantil, uma prevalência da organização dos espaços de modo que os objetos, brinquedos, jogos, aparelhos tecnológicos, etc., permaneçam inacessíveis às crianças, como se elas fossem incapazes de estabelecer relações de cuidado e preservação com o patrimônio escolar (TOMAZ, 2012). Tal ação demonstra uma intenção de esconder os materiais das crianças, as proibindo de acessá-los. Muitas vezes esse comportamento é motivado pela crença de que elas não conservam os materiais, quebrando-os.

É preciso lembrar que, em geral, as instituições educacionais não assumem a tarefa de criar regras, em parceria com as crianças, para o uso e preservação dos recursos materiais, não se preocupam em estabelecer relações cooperativas entre as crianças e a

professora. Se assim os fizessem, promoveriam momentos de reflexão, em que as crianças desenvolveriam noções de preservação de materiais que são de uso de todos, e que, portanto, devem ser cuidados por todos. A realização dessa prática contribuiria de forma assertiva no desenvolvimento autônomo da criança, pois ela tomaria decisões que contemplasse a todos (KAMII, 1992), estabelecendo, assim, relações de cooperação e respeito mútuo. Por isso se faz necessário ambientes favoráveis que promovam o exercício da autonomia e as relações entre professor-criança, nas instituições de educação infantil. No entanto, isso será possível quando:

[...] a criança conviver em um “ambiente cooperativo” e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomadas de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos (ARAÚJO, 1996, p. 106).

A posição autoritária das instituições de educação infantil costuma ser expressa na disposição dos espaços e dos materiais, com frequência há um consenso entre a gestão e os professores, que acatam as orientações da direção/coordenação, concordando ou não com elas.

Ao final da entrevista, professora Emma ressalta a importância das regras na sociedade e, que estas, devem refletir na escola, pois, para ela, tais princípios otimizam as condições de convívio social, pois quem desrespeita as regras é considerado “alguém sem limites”. A professora destaca também o quão importante é a obediência às normas desde a educação infantil, para que as crianças se tornem adultos respeitosos. Entretanto, é importante refletirmos que, o respeito em que a professora Emma acredita, é construído por uma obediência gerada por duas estratégias, o medo da punição e o desejo de recompensa, ou seja, através de práticas coercitivas. Essa “construção” ocorre sem a participação infantil, sem esta entender os meandros que estão por trás deste respeito imposto. Por isso, se faz necessário que se entenda uma elaboração de respeito baseada em princípios autoconstruídos, por meio de relações cooperativas (DEVRIES; ZAN, 1998).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho relatado aqui buscou investigar as práticas pedagógicas de uma professora de educação infantil no que se refere à promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças. Para tal, se fez necessário caracterizar o processo do desenvolvimento da autonomia moral e das ações das crianças pequenas, assim como o papel das práticas pedagógicas do professor de educação infantil com relação a esse processo. Essa tarefa foi cumprida por meio de estudos sobre o desenvolvimento moral de Jean Piaget, que descreve o processo de construção da *autonomia moral* nas crianças. Em relação à *autonomia das ações*, as publicações são escassas, mas tive acesso a alguns textos (LINO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; DEVRIES; ZAN, 1998) e um documento oficial (BRASIL, 2009) que deram alguns subsídios para abordar o tema.

Para averiguar as determinações das leis e documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, no que se refere ao papel do professor nesse processo, outro objetivo deste trabalho, consultei vários documentos. Podemos identificar nas DCNEI (2009), mais especificamente nos artigos 4º e 6º, referência ao compromisso pedagógico com relação à promoção da autonomia moral das crianças.

Já a investigação das práticas da professora de uma turma de quatro anos, analisando as condições geradas por essas práticas para o desenvolvimento da autonomia nas crianças, deu-se através do trabalho de campo, que envolveu sessões de observação e entrevista com a professora. Foi possível concluir que as práticas pedagógicas promovidas pela professora Emma não garantem, de modo satisfatório, a promoção do desenvolvimento da autonomia moral em sua turma. Mesmo que tenham sido observadas situações que apontem para a promoção de tal autonomia, sua prática pedagógica não tem qualquer embasamento teórico e sua interação com as crianças, na maioria das vezes, é estabelecida através de relações coercitivas, por meio de sua autoridade moral, reafirmada a todo o momento. Já em relação ao desenvolvimento da autonomia das ações, é possível observar a preocupação da professora com a promoção de situações que promovam a autorregulação das crianças. Entretanto, as estratégias utilizadas por ela para alcançar tal objetivo, se caracterizam, predominantemente, por uma postura autoritária e punitiva. Infelizmente, tais práticas docentes reafirmam a heteronomia de sua turma, impossibilitando que ela consiga que suas crianças sejam, de fato, autônomas.

Com relação à percepção da professora sobre o seu papel no desenvolvimento da autonomia das crianças, a entrevista permitiu saber que ela desconhece teorias que tratam do

desenvolvimento moral, mas afirma garantir, na rotina de sua turma, situações que promovem a autonomia das ações das crianças. Faz-se necessário destacar que a postura autoritária de Emma dá origem a uma relação marcada pelo respeito unilateral, que pressupõe a superioridade do adulto frente à criança.

Pode se concluir que a docente investigada expressa contradições. A prática pedagógica que ela diz ser necessária para a promoção do desenvolvimento moral das crianças, é bem diferente daquela desenvolvida por ela. Além disso, apesar de, inicialmente, afirmar dispor de conhecimentos teóricos e ciência a respeito dos documentos oficiais que regulam a educação infantil, ao longo da entrevista expressou diversos equívocos com relação às teorias e documentos.

É importante frisar que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem como função a promoção do desenvolvimento global das crianças. Os docentes dessa etapa da educação devem, portanto, se comprometer com a emancipação de suas crianças. Eles devem promover experiências que possibilitem as crianças se autorregular e se autogovernarem por meio de relações cooperativas e pelo respeito mútuo. Nessa tarefa, o estabelecimento de uma relação adulto-criança igualitária, em que não há uma superioridade em nenhuma das partes, é condição para a promoção do desenvolvimento das autonomias moral e das ações das crianças.

Por fim, é preciso destacar que os cursos de pedagogia devem ter um olhar mais atento para a importância de contemplar, nos seus currículos, os estudos sobre desenvolvimento da autonomia moral e das ações nas crianças pequenas e bem pequenas, dando ênfase ao papel do professor nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. *In*: ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L.; MENIN, M. S. S.; PIAGET, J. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-135.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). Brasília, DF: MEC, 1996.
- BURG, L. C. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. *In*: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo, RS: Oikos; Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 87-100.
- CARMO, M. B. V; COSTA, S. A. A Rotina na Percepção dos professores de Pré-escola: qual a participação das crianças? *In*: CRUZ, R. C. A.; CRUZ, S. H. V.; SILVA, K. C. F. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014.
- COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Org.). Apresentação. *In*: **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo, RS: Oikos; Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 13-24.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 16, p. 48-60, jan-abr, 2001 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Lisboa, POR: Porto, 2011.
- FORTALEZA. **Conselho Municipal de Educação – CME – Resolução nº 002/2010** (Lei nº 7.991/96 – Lei – alterações – nº 9.317/2007). Fortaleza: CME, 2010.
- _____. **Conselho Municipal de Educação – CME – Resolução nº 014/2016**. Fortaleza: CME/CEI, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.
- GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2009.
- KAMII, Constance. **A Criança e o Número**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- KOERICH, A. C. M. A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”. *In*: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo, RS: Oikos; Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 27-41.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: DANTAS, H.; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP: Summus, 2016.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

LINO, D.; OLIVEIRA-FORMOSINHO J. A qualidade no cotidiano do jardim de infância: as perspectivas das crianças. *In*: FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga, POR: Livraria Minho, 2001. p. 200-213.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L.; MENIN, M. S. S.; PIAGET, J. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MONTEIRO, K. B. F. S. Novas Perspectivas para a Educação Infantil: a criança em foco. *In*: CRUZ, R. C. A.; CRUZ, S. H. V.; SILVA, K. C. F. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014.

NUNES, A. M. B. G. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista**. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4009>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L.; MENIN, M. S. S.; PIAGET, J. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

SCHRAMM, S. M. O. **A Influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança**. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2000.

SILVIA, Lilian. **Culturas Infantis em Creches e Pré-creches: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TOMAZ, J. J. A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil. *In*: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo, RS: Oikos; Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 101-116.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA
DO INFANTIL IV**

1. Como e quando iniciou a sua ligação com a educação?
2. Qual a sua formação acadêmica? (curso, instituição, ano de início e de conclusão; pós-graduação, instituição).
3. Em sua formação inicial você cursou disciplinas específicas sobre Educação Infantil? Quais?
4. Para você qual o papel das instituições de educação infantil?
5. Qual a sua concepção de criança pequena (até seis anos)?
6. Como você entende o desenvolvimento infantil? (como ele se processa? quais seus fatores?)
7. Você teve alguma disciplina específica que tratasse sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil? Qual?
8. Durante o seu curso superior, em alguma disciplina, você teve contato com documentos que regem/orientam as práticas de educação infantil? Quais?
9. Você conhece a DCNEI (BRASIL, 2009)? Você tem conhecimento sobre os princípios que orientam a DCNEI?
10. Um desses princípios é o ético. Este compreende que as práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças. O que você pensa sobre esse direcionamento da DCNEI?
11. Na realização do planejamento você se utiliza desses documentos ou teóricos da área? Quais?
12. Você costuma promover, realmente, as experiências que planeja?
13. Como você descreveria uma boa prática pedagógica?
14. Qual a sua concepção sobre autonomia?
15. Como você descreveria uma criança autônoma?
16. Em algum momento durante toda a sua formação você teve contato com a concepção de autonomia moral estudada por Jean Piaget?
17. Qual a importância do desenvolvimento da autonomia nas crianças?
18. Você poderia citar ações, presentes na sua prática, que contribuem para o desenvolvimento autônomo, seja moral ou das ações, das crianças?
19. Você considera as crianças de sua turma autônomas? Explique.

20. Como você vê a questão de uma postura docente como uma autoridade moral na sala? Qual postura docente você acredita que tem para com as crianças?
21. Como deve ser a relação que o adulto e a criança devem ter?
22. O que você pensa sobre a valorização da “criança disciplinada”?

APÊNDICE B - PLANTA DO PAVIMENTO TÉRREO DA ESCOLA E DO CEI

