

**VERA LÚCIA GRANDE DAL MOLIN**

**AUTONOMIA MORAL E INTELLECTUAL: UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA À  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CURITIBA**

**2002**

**VERA LÚCIA GRANDE DAL MOLIN**

**AUTONOMIA MORAL E INTELECTUAL : UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA À  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Monografia apresentada como requisito  
parcial do Curso de Especialização em  
Educação Infantil, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Tânia Baibich**

**CURITIBA**

**2002**

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Tânia Baibich, querida orientadora, pela compreensão, incentivo e respeito mútuo dedicados à realização deste estudo.

Às diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil Tapajós (Jouciane), Barigüi (Sirlei) e Cassiopéia (Aparecida) e suas equipes que prontamente concordaram em prestigiar este trabalho, como exemplos de iniciativas que vêm realizando na promoção da autonomia moral e intelectual das crianças.

À educadora Micheli, que me comove com seu profissionalismo permeado de carinho, respeito mútuo, dedicação e crença nas capacidades das crianças com quem trabalha.

Aos profissionais da Secretaria Municipal da Criança e da Universidade Federal do Paraná que contribuíram na realização do Curso de Especialização em Educação Infantil.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>1</b>  |
| 1.1      | TÍTULO.....  | 1         |
| 1.2      | CENÁRIO SOCIAL.....  | 1         |
| <b>2</b> | <b>OBJETIVOS</b> .....   | <b>4</b>  |
| 2.1      | OBJETIVO GERAL.....  | 4         |
| 2.2      | OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....   | 5         |
| <b>3</b> | <b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....   | <b>5</b>  |
| 3.1      | DE QUE AUTONOMIA SE FALA.....  | 5         |
| 3.1.1    | Autonomia Moral.....   | 9         |
| 3.1.2    | Autonomia Intelectual.....   | 11        |
| 3.2      | ASPECTOS FACILITADORES AO DESENVOLVIMENTO DA<br>AUTONOMIA.....                       | 14        |
| 3.2.1    | Como a Criança Age e Pensa em Relação às Regras.....                                 | 14        |
| 3.2.2    | A Interação das Crianças: Cooperação, Jogo e Conflito.....                           | 18        |
| 3.2.3    | Experiências de Autonomia.....   | 22        |
| 3.2.4    | Limite em Todos os Sentidos.....   | 26        |
| 3.3      | ASPECTOS OBSTACULIZADORES AO DESENVOLVIMENTO DA<br>AUTONOMIA.....                    | 31        |
| 3.3.1    | Ambientes Sócio-Morais Autoritários.....   | 32        |
| 3.3.2    | Punições e Recompensas.....  | 36        |
| 3.3.3    | O Educador Heterônimo.....   | 39        |
| <b>4</b> | <b>A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL</b> .....   | <b>43</b> |
| 4.1      | INICIATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL E<br>INTELECTUAL NOS CMEIs.....    | 47        |
| 4.1.1    | Iniciativa a – Organização de Cantinhos de Interesse nas Salas de<br>Atividades..... | 47        |
| 4.1.2    | Iniciativa b – Integração de Crianças de Diferentes Faixas Etárias.....              | 49        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE CONTINUIDADE</b> .....                        | <b>51</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>53</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 TÍTULO

Autonomia moral e intelectual: uma compreensão necessária à educação infantil.

O tema de que trata essa pesquisa tem por objeto de estudo a autonomia dentro de uma concepção baseada na epistemologia genética construtivista de matriz sócio-interacionista, no sentido de auxiliar os educadores dos Centros Municipais de Educação Infantil na ampliação do seu entendimento acerca das interfaces que envolvem a construção da autonomia moral e intelectual pelas crianças e do papel do adulto como favorecedor ou obstaculizador deste processo educativo.

## 1.2 CENÁRIO SOCIAL

Parece haver uma concordância na avaliação de que hoje se vive uma crise de valores, de desrespeito à moral e violação da ética. Observa-se um paradoxo mundial, isto é, ao mesmo tempo em que são destacados direitos universais aos seres humanos, presencia-se a exclusão social, a marginalização, o desemprego, a pobreza e o aumento da concentração de renda, esta para poucos aquela para muitos. Os noticiários apresentam guerras civis, étnicas e religiosas, desrespeito e violência no trânsito, seqüestros e assaltos seguidos de morte. Pessoas que, agindo segundo uma ótica individual, terminam transgredindo a moral e os valores humanos. A incidência crescente do uso de drogas, agressividade entre pessoas, destruição do meio ambiente identificada em tantos atos de degradação à natureza observados recentemente em vazamentos de óleo nos mares, desmatamento e indústrias que poluem os rios, são exemplos do cenário degradante que marca a atualidade.

Tal é a preocupação com o presente e o futuro da humanidade que um recente estudo feito pela UNESCO foi dedicado para destacar os desafios para a educação do século XXI, resultando em quatro grandes pilares, entre eles, o

aprender a conviver, que está diretamente relacionado à vivência em comunidade, partilha de projetos, compreensão mútua, solidariedade e respeito à diversidade. Os demais pilares também constituem valores para a vida comum, como o aprender a aprender, a ser e a fazer.

Vital Didonet, em palestra proferida em julho de 2000, no Seminário Internacional da OMEP no Rio de Janeiro, postulou a questão referente ao papel da educação diante do contexto social presente destacando planos curriculares de diferentes nações que privilegiam valores a serem vividos e aprendidos na escola, desde a educação infantil. Reiterou que valores para a vida não são temas ou conteúdos teóricos mas, integrados no contexto das atividades curriculares, dão contorno às atividades não somente de professores mas de todas as pessoas que convivem na instituição.

No caso do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam inicialmente um conjunto de princípios éticos, políticos e estéticos que destacam valores para a vida como a responsabilidade e o respeito ao bem comum e estão comprometidas com uma educação voltada para a cidadania dentro de uma sociedade que se espera mais justa e democrática, distanciando-se dos escândalos de corrupção e anomia que vem sofrendo recentemente, desde os mais altos escalões sociais e políticos. A autonomia, aqui compreendida como uma capacidade de agir segundo uma crença pessoal ou autogovernar-se (KAMII, 1988, p. 103), bem como tomar decisões e fazer escolhas por conta própria considerando as conseqüências destas escolhas e decisões sobre outras pessoas, assumindo regras por uma convicção pessoal de que são necessárias ao bem comum, está relacionada ao princípio ético porque se constitui na educação, formal ou informal. Sendo a educação uma especificidade humana (FREIRE, 1996, p. 110-113), passa pela ética humana; a ética está no ser, no potencial humano de criar, comparar, atribuir valor, fazer escolhas, decidir, de se posicionar. Neste sentido, a educação sob a ótica do treinamento é uma transgressão à ética, pois transgride a essência do ser humano.

Se a autonomia hoje é entendida como finalidade da educação, isto leva a uma necessária reflexão sobre sua implicação direta na construção de uma sociedade mais justa e pautada nos ideais democráticos, passando pela formação

de seres humanos críticos e autônomos, o que se inicia na educação infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica, onde são construídas as bases da formação do ser humano.

Refletir e propor discussões acerca da temática da autonomia na educação pode apontar caminhos que auxiliem na práxis educativa da rede municipal de educação infantil, fundamentando a formação de educadores para que tenham clareza da sua função no processo de desenvolvimento da autonomia das crianças. Esta função, numa perspectiva construtivista, que difere da pura transmissão de conhecimentos, implica na organização de situações em que as crianças possam agir e experimentar atitudes de autonomia, sendo para isto necessária uma outra maneira de lidar com a autoridade. E, esse contexto exige a compreensão de como se dá este processo dentro do desenvolvimento infantil, que passa de um estado de anomia para a heteronomia, até alcançar progressivamente a autonomia.

Compreendendo o processo, o educador que revê a sua prática pode perceber se está promovendo ou impedindo o desenvolvimento da autonomia pelas crianças. Ao refletir sua prática à luz da compreensão da autonomia moral e intelectual, o educador vai deparar-se com a própria condição em que se encontra para exercer autonomia, provocando mudanças em si mesmo. Porém, estas mudanças que são tão necessárias para fazer fluir o processo educativo em que o educador ao educar também se educa, somente serão possíveis se ele for respeitado na sua capacidade de agir de modo autônomo, o que remete à ética, na reflexão da conduta própria, se mantém valores pessoais e é convicto de sua coerência a princípios éticos, morais e democráticos, ou se subordina sua conduta a interesses e valores externos, como por exemplo, os da organização à qual pertence. Neste aspecto a organização como um todo interfere de modo importante para que princípios éticos, morais e democráticos sejam valorizados.

Um estudo realizado por FARIA (2002, p. 14) aponta a existência de paradoxos dentro das organizações. Ao mesmo tempo que chefias concordam com uma gestão fundamentada em valores éticos, morais e democráticos, na prática, admitem a existência de atitudes não éticas, não morais e não democráticas. Um exemplo se refere ao paradoxo do autoritarismo e preconceito revelando que “no ambiente organizacional os debates e críticas normalmente não são realizados de

forma aberta e franca, de maneira que os espaços da participação e da democracia são bastante restritos e as decisões são, em última instância, impostas pelas chefias”, contrapondo-se às teorias mais recentes que defendem ambientes democráticos necessários para uma reestruturação de resultados produtivos. Outros quatro paradoxos são destacados pelo autor, todos relacionando aspectos discrepantes entre discursos e posturas éticas, morais e democráticas que implicam em obstáculos para a autonomia dos sujeitos. Daí a importância do esclarecimento dos sujeitos de diferentes níveis hierárquicos a respeito das intenções e objetivos a serem alcançados, bem como da fundamentação que os sustenta constituindo uma compreensão comum e facilitadora do processo educativo.

É nesse sentido que, conhecendo os aspectos que interferem na construção da autonomia pelas crianças e a implicação de suas ações neste processo, educadores poderão, ao refletir sobre sua prática, assumir aos poucos posturas mais adequadas na formação de seres humanos capazes não só de agir e pensar de modo autônomo, mas de dialogar, questionar, e tornarem-se solidários e cooperativos, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor para todos.

Na intenção de contribuir para esta reflexão, este estudo propõe no primeiro capítulo o esclarecimento do conceito de autonomia moral e intelectual para na seqüência serem destacados aspectos que facilitam ou obstaculizam a construção da autonomia pelas crianças. Estes elementos irão possibilitar a identificação de situações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das crianças no contexto da educação infantil municipal bem como propor alguns caminhos necessários para avançar neste processo educativo.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Contribuir para uma ampliação da atitude reflexiva de educadores em relação ao tema autonomia moral e intelectual, delineando contornos para uma educação infantil na rede municipal que esteja comprometida com o desenvolvimento de seres humanos autônomos.



## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar autonomia moral e intelectual à luz da epistemologia genética piagetiana;
- Identificar aspectos que são facilitadores ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual infantil;
- Determinar aspectos que são obstaculizadores ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual infantil;
- Definir situações do contexto da educação infantil municipal que concorrem ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das crianças;
- Sugerir ações para avançar no processo de desenvolvimento da autonomia moral e intelectual no contexto da educação infantil municipal.

## 3 REVISÃO DA LITERATURA

### 3.1 DE QUE AUTONOMIA SE FALA

A palavra autonomia pode adquirir diferentes significados dependendo da teoria que embasa sua explicação. A prática educativa, por sua vez, pode seguir diferentes caminhos daquele que o professor pretende desenvolver pois que pensa ser adequado a melhores condições de aprendizagem das crianças. Isto pode ocorrer tanto pela falta de compreensão da própria teoria por parte do professor, o que leva a uma ação não coerente com o embasamento, quanto pelo desconhecimento da epistemologia genética.

Uma pesquisa realizada por AZEVEDO citado por FREITAS (2002) com professores de escolas infantis em Porto Alegre-RS resultou indicadores de que a palavra autonomia tem sido explicada como sinônimo de independência. Como profissional da educação infantil, este estudo observa o mesmo entre educadores que atuam em creches e pré-escolas, inclusive entre instrutores que orientam a prática dos educadores, na Prefeitura Municipal de Curitiba. É comum o uso de expressões como autonomia para comer, vestir-se, fazer a higiene. Apesar de não

entrar em conflito com o contexto empregado, este significado de autonomia pouco traduz a complexidade do conceito de autonomia moral e intelectual fundamentado na teoria piagetiana, da epistemologia genética de base construtivista e interacionista.

De acordo com esta teoria, a conquista de uma consciência autônoma moral e intelectual acompanha o curso do desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito que constrói o conhecimento a partir das trocas que estabelece com o meio físico e social. Esta interação em que o sujeito influencia e é influenciado pelo meio é formadora das estruturas mentais. Estas estruturas, por sua vez, constituem capacidades de ação e interação que se diferenciam ao longo da vida. Isto não significa que todas as pessoas atinjam estruturas cognitivas superiores, o que depende da qualidade e das oportunidades de interação que têm ao longo de suas vidas.

Fica claro, então, que as estruturas mentais não são inatas mas construídas a partir das possibilidades inerentes à espécie humana, que podem ou não ser concretizadas pelas experiências dos sujeitos com o meio. BECKER (2001, p. 37) citando Piaget, explica que nesta construção há uma ação recíproca entre sujeito e objeto resultando no conhecimento.

O construtivismo, ao contrário do que se difundiu e muitos ainda pensam, não é um método de ensino mas uma explicação geral a respeito da elaboração de estruturas cognitivas que implica na base da origem do conhecimento, tratando de mecanismos universais do pensamento e de como o ser humano constrói o conhecimento.

Na construção do conhecimento, o sujeito utiliza mecanismos básicos de assimilação e acomodação sobre os esquemas que constrói na interação com o objeto. Um esquema é uma maneira específica de lidar com um objeto específico, e é generalizável de uma ação à outra, por exemplo, para pegar, o sujeito usa o esquema de preensão. Esquemas conhecidos do sujeito são acionados a cada novo objeto de conhecimento por assimilação, o qual tem um esforço interno para modificar esses esquemas e adaptá-los a novas situações por acomodação. Por exemplo, pegar um chocalho é diferente de pegar uma bola e isto exige modificações no esquema de preensão pela criança, que constrói um novo esquema

o qual incorpora o anterior. Os esquemas tornam-se cada vez mais complexos e, coordenados entre si, constituem novos esquemas, como por exemplo, pegar e olhar um objeto, que implica na coordenação dos esquemas de preensão e visão.

Assim, a construção do conhecimento se dá num movimento em espiral em que cada conhecimento passa por uma reorganização tornando-se mais complexo. BECKER (2001, p. 45-51), apoiando-se em Piaget, explicita os mecanismos de assimilação e acomodação pela abstração, que pode ser empírica e reflexionante. Na abstração empírica, o sujeito extrai, da ação sobre o objeto, propriedades físicas como cor e forma por exemplo; na reflexionante o sujeito coordena em nível mental as qualidades das ações sobre os objetos, estabelecendo relações entre suas características, formando arranjos e agrupamentos específicos, atuando no campo da compreensão e da tomada de consciência, construindo estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Um exemplo desta complexificação do conhecimento é quando a criança passa a compreender que um objeto faz parte de uma classe de objetos: a rosa pertence ao grupo das flores. Nesse sentido, apropriação de conhecimento significa apropriar-se dos mecanismos e qualidades extraídos da própria ação sobre o objeto, coordenando-os e compreendendo o seu significado que passa a ser aplicado em outros contextos.

Diante do exposto compreende-se que:

A abstração está limitada pelo esquema de assimilação disponível no momento, resultante das experiências anteriores, isto é, das abstrações empíricas e reflexionantes passadas; mas, o sujeito pode modificar tal esquema por acomodação. Diante da insuficiência de um esquema para dar conta de novos desafios, no nível das transformações do real, o sujeito volta-se para si mesmo, produzindo transformações nos esquemas que não funcionaram a contento. (BECKER, 2001, p. 47)

Esta compreensão é importante pois esclarece que a criança, na educação infantil, dispõe de estruturas cognitivas que construiu nas experiências anteriores, das abstrações empíricas e reflexionantes passadas e relacionadas a determinados objetos de conhecimento. Significa que, diante de um novo conhecimento, terá que recorrer a níveis anteriores de estruturas já conhecidas (um retorno na espiral) que darão condições de relacionar o novo ao já conhecido, modificando este último e projetando-o a um patamar mais elevado de conhecimento por acomodação.

No construtivismo, ao mesmo tempo em que as estruturas cognitivas dependem de um esforço pessoal para serem construídas, isto somente ocorre coletivamente, isto é, na interação com outras pessoas. Significa que tanto a consciência humana quanto o mundo que cerca o sujeito não existem a priori, pois sujeito e objeto se constituem mutuamente e são construídos na interação, numa influência recíproca em que “conhecer é transformar o objeto e transformar-se” (BECKER, 2001, p. 71).

Outro aspecto importante que decorre desse entendimento teórico está no conhecimento sobre o nível intelectual em que as crianças da educação infantil se encontram, isto é, no nível de pensamento pré-operatório que se estende até por volta dos sete ou oito anos. No estágio pré-operatório, o pensamento infantil é fortemente marcado por características egocêntricas que limitam as possibilidades das crianças estabelecerem trocas intelectuais equilibradas, o que se torna possível com a estrutura de pensamento operatório. Criança pensa diferente do adulto, e assim, visto que a lógica se constrói, sua própria estrutura cognitiva é diferente da do adulto.

O período egocêntrico vivido pela criança durante os primeiros anos de vida faz parte do processo evolutivo de seu pensamento e indica a estrutura cognitiva que construiu até então. Quando bebê, encontra-se num estado de indiferenciação a respeito de si e do mundo que a cerca; por volta dos três anos, mesmo reconhecendo que é alguém diferente e que tem vontades próprias, prevalecem os próprios interesses em detrimento dos demais, pois a criança ainda é centrada nela mesma. Esta característica define bem o pensamento egocêntrico que, como se diz, está centrado no eu, por falta de condições do sujeito de coordenar distintos pontos de vista. Por esta razão, a criança não consegue “aderir a uma escala comum de referência sendo que cada uma segue a própria opinião.” (LA TAILLE, 1992, p. 15)

Crianças egocêntricas não apresentam constância nas próprias opiniões. Por isto é comum observar uma criança mudando de idéia e voltando atrás em decisões que acabara de tomar. Como ela não consegue considerar a existência de outros pontos de vista, sua atenção recai sobre apenas um, o próprio, o mesmo acontecendo em relação às transformações dos objetos que não consegue acompanhar, centrando a atenção em estados fixos. É o que se pode observar

quando a criança, tendo em mãos dois pedaços (bolinhas) com a mesma quantidade de massa de modelar, responde que um passa a ter mais massa que o outro que foi transformado da sua forma de bolinha para cobrinha. Este estado de não conservação de substância, volume, quantidade, etc., é estendido para sentimentos, interesses e valores, que são instáveis nas crianças e não são mantidos de uma situação para outra; daí que a criança “não conserva definições e afirmações que ela mesma deu.” (LA TAILLE, 1992, p.15) Por isto, ao mesmo tempo em que quer algo deixa de querer logo em seguida, ou muda de opinião, dizendo que não gosta mais de alguém. O que regula a constância dos valores é a vontade e, a dificuldade de perceber outros pontos de vista, leva a criança a querer que prevaleça o seu. É “esta dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro que impede a criança de estabelecer relações de reciprocidade.” (LA TAILLE, 1992, p.15)

São as primeiras trocas afetivas e relacionais que marcam o início dos sentimentos morais. Nestas trocas elementares de simpatia e antipatia a criança vai construindo uma hierarquia do que é valorizado ou não como positivo, percebendo quando seu comportamento é significado como permitido ou não no grupo familiar e em outros grupos de convívio como o escolar. Neste sentido, o professor que tem clareza sobre a teoria que fundamenta a sua prática, tem mais chances de realizá-la de modo coerente observando, refletindo e coordenando as qualidades de suas ações com as respostas das crianças, contribuindo de modo efetivo na formação de seres humanos autônomos moral e intelectualmente. É neste momento que se esclarece o conceito de autonomia moral e intelectual a partir das contribuições teóricas piagetianas.

### 3.1.1 Autonomia Moral

O estudo a respeito da autonomia está estreitamente relacionado à moral. Segundo PIAGET (1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo tem por essas regras.” Se esse respeito às regras é fundamental para a vida em grupo, é na sua origem que se encontra a relação determinante do tipo de moralidade que Piaget denominou heterônoma.

O sentimento de respeito às regras não é inato e origina-se de uma educação moral, pela imposição de limites na relação adulto-criança. Não na relação com qualquer adulto mas com pessoas pelas quais a criança tenha grande admiração, como os pais ou quem lhe cuida. Essas primeiras relações “são formadoras e exercem influências importantes na constituição das realidades morais elementares” (PIAGET, 2000, p.65). É nesse contexto que o sentimento do dever e da obrigatoriedade às regras aparece e sob essas duas condições: que a criança receba ordens e recomendações de outrem, mas que essas ordens venham de uma pessoa pela qual a criança tenha respeito. (PIAGET, 2000, p.66)

Observa-se que o sentimento de respeito às regras surge de um tipo de respeito unilateral, da criança que obedece o adulto que pontua o que não deve ser feito ou o que não deve deixar de ser feito, “da interiorização de limites colocados por forças exteriores ao sujeito” (LA TAILLE, 2001, p.85). Esta é uma relação de hierarquia em que a criança submete seus desejos aos do adulto, prevalecendo somente um ponto de vista. O adulto pode respeitar a criança mas de outra forma, não submetendo-se aos desejos dela. A este relacionamento desigual e assimétrico, Piaget denominou coação.

A coação dá origem à moralidade da obediência, ou heterônoma, que significa ser governado por outro, isto é, obedecer a normas exteriores por imposição e por uma vontade que não é a própria. Apesar de cumprir um papel importante no desenvolvimento da moralidade, pois dá origem ao sentimento do dever e da obediência em relação às regras, o predomínio de relações heterônomas não contribui ao desenvolvimento da autonomia, que significa ser governado por si próprio, tomando decisões balizadas nas conseqüências para o grupo (KAMII, 1988). Para alcançar progressivos graus de autonomia, a criança precisa superar o egocentrismo e construir novas estruturas cognitivas para ser capaz de considerar o ponto de vista de outras pessoas. Coação e egocentrismo aproximam-se na medida em que apenas um ponto de vista prevalece, do lado do adulto que impõe e do lado da criança que, na ausência daquele, age de acordo com a opinião própria.

PIAGET (1994) destaca outro tipo de relação, a cooperação, baseada no respeito mútuo, que contribui para o sujeito superar a moralidade da obediência e alcançar a moralidade autônoma. Cooperar significa “operar junto”, negociar para

uma tomada de decisão que seja positiva para todos; mesmo havendo opiniões contrárias e conflitos, se há respeito mútuo, as crianças podem por si mesmas chegar a um acordo comum” (KAMII, 1991, p.21). Observa-se que já não se trata de relações hierárquicas entre adultos e crianças. De fato, Piaget ressalta que é possível para a criança cooperar numa relação entre iguais baseada no respeito mútuo e, as crianças consideram-se iguais entre si. Por isto Piaget pesquisou a origem da moralidade no jogo de regras entre crianças, por entender que, entre elas, as condições para estabelecer trocas intelectuais são mais equilibradas.

Tanto o jogo quanto outras situações que as crianças tenham objetivos comuns a serem alcançados são fundamentais para que aprendam a cooperar e a coordenar diferentes pontos de vista. A cooperação liberta a criança do egocentrismo na medida em que, uma vez iniciadas relações de cooperação, as crianças tendem a exigir cada vez mais e de todos que sejam valorizadas as noções de igualdade e respeito mútuo, e vão construindo relações pautadas na reciprocidade, até alcançarem uma condição de seguirem regras pela própria vontade, por considerá-las necessárias à convivência social (LA TAILLE, 1992, p. 20). Na autonomia moral, o sentimento do bem-comum passa a orientar a obediência às regras e não mais o sentimento de obrigatoriedade.

Piaget considera tanto a coação quanto a cooperação necessárias ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Porém, se a criança vive exclusivamente relações heterônomas e de submissão à autoridade adulta ela encontra dificuldades para evoluir neste processo de construção de novas estruturas cognitivas que vão torná-la mais capaz de interagir e compreender o outro. É pois no respeito mútuo que a criança encontra espaço para se expressar e se posicionar, conquistando aos poucos condições intelectuais e morais cada vez mais autônomas.

### 3.1.2 Autonomia Intelectual

Piaget embasa uma concepção de que autonomia moral e intelectual são indissociáveis. Apesar de considerar a coação inevitável e necessária para o sujeito alcançar autonomia, se permanece somente com este tipo de relação, vai manter-se heterônimo e submisso; a coação gera o conformismo e leva o sujeito aceitar o que

lhes dizem sem questionar. Se assim for, será mantido numa situação de dependência de outro para tomar decisões e encontrar soluções para as dificuldades que encontra. KAMII (1988, p. 108) enfatiza que a essência da autonomia está nesta condição da criança tornar-se capaz de tomar decisões por conta própria, o que passa pela construção da autonomia intelectual.

Nesse sentido, se na escola o aluno é colocado na posição de receptáculo de informações vivendo somente relações de respeito unilateral, constrói uma visão equivocada do professor todo poderoso que detém o conhecimento, que é dado de fora para dentro. Esta atmosfera subestima as capacidades infantis e não leva em conta que a criança participa ativamente da construção do conhecimento, tornando-a intelectualmente dependente. O sujeito submisso também não consegue tornar-se autônomo moralmente, como esclarece PIAGET (2000, p. 61) dizendo que “a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.”

Autonomia intelectual significa auto governo, a capacidade de tomar decisões por conta própria e resolver problemas; ao mesmo tempo significa considerar as conseqüências dos próprios atos sobre os outros. Assim, “não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista” (KAMII, 1988, p. 108). Para alcançar esta condição autônoma, o sujeito tem um longo percurso pela frente. Precisa viver experiências em que possa por em prática e expressar as próprias idéias sentimentos; cooperar aprendendo a coordenar pontos de vista; fazer perguntas a respeito das dúvidas que tem, argumentar quando opina, pensar sobre o próprio pensamento e aprender com erros e conflitos nas tentativas de acerto; ter suas iniciativas valorizadas de modo que perceba que faz parte de um grupo.

Uma estratégia que auxilia as crianças a se desenvolverem moral e intelectualmente é através de jogos em grupo, os quais incentivam a interação infantil. Apesar dos adultos possibilitarem situações de cooperação com as crianças, elas sentem-se mais livres entre si para construir valores morais. Para a criança cooperar precisa antes ser capaz de perceber que existem pontos de vista diferentes



do seu; aprender, por exemplo, que ao disputar a posse de um brinquedo, a outra criança também tem suas razões. Quando começa a considerar outros pontos de vista a criança exercita a descentração, isto é, deixa de ver somente a opinião própria, o que possibilita que venha coordenar diferentes opiniões.

Piaget ressalta a importância da interação entre crianças para o desenvolvimento intelectual. Segundo ele, “é nas situações interpessoais que a criança se sente obrigada a ser coerente [...] pois precisa pensar naquilo que vai dizer para ser compreendida e para as pessoas acreditarem no que diz” (citado por KAMII, 1991, p.25).

Acreditando que os jogos em grupo contribuem de modo importante no desenvolvimento infantil, KAMII (1991, p. 34) enfatiza que o “o objetivo do uso de jogos em grupo com as crianças é estimular o desenvolvimento da autonomia”. Não significa que outros conteúdos implícitos não sejam valorizados mas, perde-se uma grande oportunidade de aprendizagem infantil, quando o adulto dita as regras do jogo sem que as crianças participem da sua elaboração e discussão. É nas situações de jogos em grupo e de interação que as crianças precisam escutar o que o outro tem para dizer, compreendendo que todos têm os mesmos direitos de expressar idéias e opiniões. Conflitos são comuns nas trocas entre crianças mas, sendo encorajadas, elas podem resolvê-los, encontrando no próprio grupo o referencial de apoio.

Se a criança constrói conhecimento coordenando as informações que possui com as novas, na interação vai deparar-se com situações morais em que será necessário coordenar o que pensa baseada na escala de valores que já possui (resultado de abstrações passadas), com os novos fatos, construindo também as noções morais. Ou seja, assim como o sujeito constrói na interação com o meio suas estruturas cognitivas, também constrói as capacidades de agir moral e intelectualmente autônomas. A frequência do tipo de relações que vive, se de cooperação com respeito mútuo ou de coação com respeito unilateral, vai interferir significativamente facilitando ou obstaculizando o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

## 3.2 ASPECTOS FACILITADORES AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.

Pretende-se neste capítulo destacar alguns aspectos que podem facilitar o desenvolvimento da autonomia infantil por parte de educadores comprometidos com esta finalidade educativa. Um destes aspectos é a compreensão de como a criança age e pensa em relação às regras. Acredita-se que, apropriando-se deste conhecimento, o professor venha a ter mais chances de realizar uma prática educativa coerente e adequada às necessidades das crianças.

### 3.2.1 Como a criança age e pensa em relação às regras

Ao pesquisar crianças em situação de jogo com regras, PIAGET (1994) observou que elas têm percepções diferentes em relação às regras, passando por estágios tanto na prática quanto na compreensão das mesmas. Sobre a prática das regras, foram descobertos quatro períodos. No primeiro, que compreende a faixa etária de até um ano e meio a dois anos de idade, o que importa para as crianças é o resultado da própria ação sobre os objetos; é um estágio manipulativo em que prevalecem regras puramente motoras e individuais ou regularidades espontâneas que não são sentidas como obrigatórias. Por exemplo, os bebês brincam com bolinhas organizando movimentos repetitivos que lhe dão prazer, observando o resultado de suas ações sobre as bolinhas. Este estágio Piaget chamou de anomia porque a criança não compreende a existência de normas, encontrando-se num estado de indiferenciação entre ela mesma e o outro. Esta primeira diferenciação sujeito-objeto ocorre por volta de dois anos de idade coincidindo com a construção da noção de objeto permanente, isto é, a compreensão de que coisas e pessoas existem mesmo não estando em seu campo de visão. Esta compreensão é fundamental para que a criança reconheça a constância de um outro que lhe ama e cuida, como alguém diferente de si, que aos poucos estabelece regras como horário para comer, dormir e brincar, levando-a a distinguir estas regras daquelas puramente motoras.

O segundo estágio chamado de egocêntrico compreende a faixa etária de dois até aproximadamente cinco anos para a prática das regras estendendo-se até

por volta dos sete ou oito anos, sobre a consciência das regras. Este estágio coincide com o período pré-operatório em que as crianças têm o pensamento fortemente influenciado pelo egocentrismo, vivendo relações heterônomas e de respeito unilateral com os adultos que impõem normas a serem cumpridas. Por esta razão, as regras passam a ser consideradas sagradas e imutáveis no campo da consciência, porém, na prática, as crianças não as obedecem pois, na condição egocêntrica, fazem valer o próprio ponto de vista. Quando a criança segue a regra diante do adulto é mais por imposição e obrigatoriedade que por vontade própria; por isto, quando na ausência dele é comum a criança fazer o que bem entende. E, quando pratica as regras, a criança faz uma imitação daquilo que observa nos mais velhos, sem considerar o que pensam os outros pois aplica as regras de acordo com os próprios interesses. Neste período não há regras coletivas pois a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhes são impostos de fora e, não podendo ainda situar-se de modo cooperativo frente aos mais velhos, utiliza para si e de modo individual, o que aprendeu da realidade social de seu ambiente. (PIAGET, 1994, p. 40)

Das relações de heteronomia decorrem as primeiras formas do dever na criança. Destas relações também se origina o que Piaget chamou de realismo moral ou "a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a elas relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso." (PIAGET, 1994, p.93)

Neste contexto de realismo moral, o dever é heterônimo, a regra é imposta pelo adulto e o bem está relacionado à obediência. O realismo moral acarreta uma análise objetiva da realidade em que a criança avalia os atos não em função da intenção, mas, da conformidade material com as regras estabelecidas. (PIAGET, 1994, p. 94)

As características do realismo moral foram observadas por Piaget ao verificar, por meio de histórias e interrogatórios e não mais na situação do jogo com regras, a maneira como as crianças julgam o valor moral. Em suas pesquisas observou que quanto menor a criança, mais utiliza-se de julgamentos baseados na responsabilidade objetiva, sem levar em conta as intenções implicadas nas

diferentes situações.

Para verificar como as crianças avaliam outras em situação de descuido, Piaget contou duas histórias. Em uma delas uma criança é chamada pela mãe para almoçar e, ao abrir a porta, esbarra em uma mesa e acaba quebrando várias xícaras. A criança não sabia que a mesa estava lá. Na outra história conta que uma mãe sai para fazer compras e a criança, ficando sozinha, sobe em um banco para alcançar biscoitos no armário, e, na tentativa de alcançá-los, esbarra em uma xícara que cai e quebra.

Depois de contar as histórias, Piaget solicitava às crianças que recontassem para ter certeza de que tinham compreendido. Então, perguntava se as duas crianças mereciam algum tipo de repreensão e qual das duas deveria ser repreendida. As crianças pequenas, até por volta de sete anos, julgam que a criança que derrubou várias xícaras é quem merece ser repreendida porque a outra quebrou somente uma, ou seja, o dano material causado por esta é menor e, as crianças, responsabilizam quem provoca o maior dano, independentemente das intenções.

Nesse sentido PIAGET (1994, p. 108) esclarece que “ as avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança”. Segundo ele, a criança adota esta maneira de ver por causa da reação dos pais quando acontece algo que resulta em danos materiais. A coação combina com a conduta egocêntrica da criança reforçando a noção realista e exterior da regra. Isto pode ser observado quando um adulto reclama imediatamente após a criança virar um copo de suco sobre a mesa durante a refeição. Este tipo de reação chama a atenção da criança para o prejuízo que causou à toalha da mesa, por exemplo, caracterizando um julgamento sob a ótica objetiva. Por outro lado, se pais e professores procuram educar as crianças reagindo e baseando seu julgamento na moral da intenção, auxiliam-nas a superar o realismo moral, para uma análise subjetiva dos atos, isto é, fundamentada nas intenções subjacentes aos atos. De fato, Piaget encontrou algumas crianças entre seis e sete anos julgando situações baseadas nas intenções e atribui isto às experiências que tiveram com pais que procuraram fazer com que entendessem as conseqüências de seus atos, numa atmosfera de respeito mútuo e compreensão recíproca.

Em relação a julgamentos envolvendo situações como roubo e mentira, Piaget encontrou os mesmos indicadores. Crianças menores, julgam sob aspectos externos não considerando as intenções, ocorrendo o oposto com as maiores, isto é, a responsabilidade objetiva diminui com a idade e a subjetiva aumenta em importância, chegando a prevalecer sobre a anterior (PIAGET, 1994, p. 109). Mas, como a criança conquista a condição de julgar segundo a ótica subjetiva? Para a criança afastar-se do realismo moral é preciso que os adultos se coloquem no nível dela, possibilitando um sentimento de igualdade, auxiliando-as a identificar suas próprias obrigações e insuficiências, e procurando fazer com que entendam as conseqüências de seus atos, criando uma atmosfera de compreensão recíproca. Através do respeito mútuo e experiências de cooperação, a criança percebe a existência de um novo tipo de moral, da reciprocidade e não mais da obediência em si, a moral da intenção e da responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p. 113).

O terceiro estágio que compreende a faixa etária dos sete/oito anos até 11-12 aproximadamente, é caracterizado pela cooperação nascente, em que ao jogar, as crianças sentem necessidade de controlar mutuamente as regras de modo que tenham condições iguais para competir o jogo. No entanto, ao serem questionadas sobre o funcionamento das regras, cada criança ainda responde de modo diferente, de acordo com a própria percepção. Somente no quarto estágio, por volta de 11-12 anos que as crianças regulamentam o jogo com minúcias, codificando-o numa igualdade tal que haja uma concordância comum e geral a respeito das regras. Neste estágio, pela própria evolução na maneira de pensar, em que o egocentrismo vai cedendo espaço para a cooperação e a coordenação de pontos de vista, as crianças desenvolvem uma nova postura diante das regras, podendo modificá-las desde que haja a concordância de todas no grupo. Com estes resultados Piaget concluiu que na evolução da consciência das regras, o sujeito parte da anomia, passa pela heteronomia até alcançar uma consciência autônoma, tomando decisões e assumindo o respeito às normas por uma vontade interna, levando em conta as conseqüências de seus atos para o grupo.

Este estudo deixa claro que as crianças pensam a respeito da moral e que a autonomia é uma condição social construída pelos sujeitos na interação, sendo fortemente influenciada pelo tipo de relação que vivem, de coação e cooperação.

Apesar de não ter se preocupado em criar metodologias pedagógicas, Piaget deixa uma importante contribuição indicando que as relações de autoridade entre adultos e crianças precisam ser dosadas de modo que elas tenham espaço para se posicionar, criar regras, interagir umas com as outras, o que altera significativamente os ambientes escolares tradicionais em que o professor relaciona silêncio com bom comportamento e obediência às regras. Pelo contrário, a interação é uma condição para a construção do conhecimento e é vivendo as situações morais em ambientes de respeito mútuo e compreensão recíproca que as crianças podem avançar da heteronomia para a autonomia. Como bem disse PIAGET (1994, p. 155) “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado.”

Outra importante conclusão que decorre deste estudo é que o jogo com regras coloca as crianças em situação de cooperação, levando-as a tornar flexível o seu ponto de vista para poder participar em condições de igualdade e serem aceitas no grupo. As próprias crianças cobram o respeito às regras quando alguém as transgredir sem o consentimento do grupo. É neste sentido que se destaca o próximo aspecto, a interação envolvendo situações de cooperação, jogo e conflito, como facilitador ao desenvolvimento da autonomia infantil.

### 3.2.2 A Interação das Crianças: Cooperação, Jogo e Conflito

A interação é um fator indispensável ao desenvolvimento moral e intelectual das crianças. É na interação que desenvolvem a inteligência e alcançam níveis de socialização cada vez mais especializados para interagir. No entanto, as relações de coação pouco contribuem para este avanço social. Pelo contrário, a coação “corresponde a um nível baixo de socialização” (LA TAILLE, 1992, p. 19), pois prende o sujeito às determinações de outrem, sem que haja esforço de descentração, derivando uma obediência cega e aceitação das verdades que são impostas.

Piaget observou que é na relação entre iguais que as crianças se influenciam mutuamente pois encontram-se em condições hierárquicas semelhantes, mesmo

havendo as mais experientes. Neste sentido, é importante que as crianças possam, na interação com pares, viver relações menos autoritárias e que possam ter chances de exercer autonomia, o que se favorece por meio de jogos e trabalhos em grupo.

Porém, não é qualquer tipo de jogo que se enquadra no incentivo à cooperação. Pelo contrário, muitos deles enfatizam a competição no sentido do ganha-perde. DEVRIES (1991, p. 5-6) considera que, apesar de estar presente em muitos jogos, a possibilidade de vencer não é o mais importante e destaca que um bom jogo em grupo precisa ter critérios como ser interessante o suficiente para desafiar a criança, possibilitar que ela se auto-avalie quanto a seu desempenho e que todos possam participar ativamente do começo ao fim. Esta recomendação traz uma nova postura diante do uso de jogos com as crianças, de modo que sejam selecionados sendo adequados aqueles que apresentem conteúdos significativos e apropriados ao nível de desenvolvimento infantil. Neste sentido, ninguém melhor do que as próprias crianças para sinalizar a adequação do jogo. Com o tempo, observando atentamente a participação e reação das crianças enquanto jogam, o professor desenvolve uma avaliação crítica sobre aqueles que são indicados ao seu nível de compreensão e interesse, o que depende de cada grupo específico de crianças. Isto em grande parte se refere à compreensão das regras para que possam jogar sem a interferência do adulto, exercendo autonomia. Um bom jogo deve motivar a criança de modo que possa “jogar de uma maneira lógica e desafiadora para si mesma e para o grupo” (DEVRIES, 1991, p. 9), proporcionando um contexto desafiador da sua capacidade de cooperação.

Enquanto as escolas insistem em métodos tradicionais que enfatizam a transmissão do conhecimento pelo professor e trabalhos individuais reforçando a competição entre crianças, KAMII (1991, p. 32) é da opinião que “as crianças na primeira infância aprendem muito mais com jogos do que em lições e uma infinidade de experiências.” Trabalhos cooperativos em que as crianças buscam o alcance de um objetivo comum também incentivam o desenvolvimento de consciências voltadas para a construção coletiva, levando as crianças a perceberem o papel de cada uma como necessário e interdependente na realização do trabalho.

Atividades como estas e jogos em grupo baseados na cooperação requerem a descentração para a coordenação de pontos de vista. Descentrar o pensamento e

considerar outros pontos de vista é determinante para o desenvolvimento de todos os aspectos do pensamento, levando a criança a superar o egocentrismo e afastar-se das reações impulsivas diante de conflitos. A coordenação de pontos de vista das crianças entre si é a base da evolução na condição de pensar. Observa-se que a capacidade de coordenar pontos de vista aparece por volta dos seis/sete anos de idade, coincidindo com o estágio de cooperação nascente sobre a consciência das regras. Daí a importância do uso de jogos em grupo na educação infantil que estimulam a cooperação, pois “as crianças se tornam mais capazes de descentrar e de coordenar pontos de vista quando estão envolvidas em situações que requerem coordenação.” (KAMII, 1991, p. 34) No entanto, o que se presencia em muitas escolas de educação infantil são crianças sentadas em pequenos grupos, porém, não envolvidas em atividades de cooperação. Uma vez estão com massinha de modelar, outras com blocos de construção ou papel e lápis para desenho livre ou direcionado ao “tema” que está sendo exposto pelo professor, sendo esta postura educativa contrária à forma como o conhecimento se dá internamente pelo interesse em aprender que provoca nas crianças. PIAGET (2000, p. 15), referindo-se à importância de métodos ativos na educação, enfatiza que uma das condições para o sujeito ser introduzido nas ciências é pela possibilidade da pesquisa espontânea ou que tenha relação com interesses próprios da criança, considerando a reconstrução do conhecimento e não simplesmente a sua transmissão. Neste sentido, é preciso que o professor estimule a pesquisa e o esforço para aprender, fomentando a autonomia intelectual e moral das crianças. E, se a aprendizagem se dá na interação, nada melhor que valorizar trabalhos em grupo mais que as produções individuais, pois o contexto social que se vive é o da competição no sentido de que para um ganhar outro tem que perder. Por isto, as escolas têm que estar comprometidas na formação de consciências morais autônomas incluídas num projeto amplo de sociedade em que todos possam ter ganhos, baseada na moral da reciprocidade, o que pode ser facilitado pelo uso de jogos em grupo e nas relações de cooperação.

Em relações de cooperação, o sujeito é incitado a coordenar suas idéias diante das opiniões dos outros. Isto não significa que sempre se alcança um acordo comum sem conflitos. Faz parte da conquista da autonomia o enfrentamento de



situações conflitantes em que as crianças são levadas a considerar a perspectiva de outros, atendo-se aos seus sentimentos e intenções. Sobre a adoção de perspectiva, SELMAN, citado por DEVRIES e ZAN (1998, p. 42-43), traz uma importante contribuição explicando que há uma evolução das crianças sobre o entendimento interpessoal, passando por cinco níveis. No nível zero, crianças entre três e seis anos de idade não percebem o ponto de vista de outras, coincidindo com o período egocêntrico; diante de conflitos, a estratégia de negociação é irrefletida, isto é, as crianças não pensam e agem por impulsividade, reagindo com luta física ou fugas. No nível um, entre cinco e nove anos, as crianças descentram o pensamento reconhecendo que cada um tem uma maneira própria de ver as coisas mas, ainda não consideram mais de uma perspectiva e não se atêm à reciprocidade; a negociação diante de conflitos se dá por meio do respeito unilateral ou pela obediência automática. No nível dois, entre sete e 12 anos, aumenta o descentramento, a reciprocidade torna-se presente e a cooperação aparece como forma de negociação. No nível quatro, adolescência, os sujeitos coordenam simultaneamente as perspectivas em uma perspectiva mútua e, na negociação, a cooperação é orientada para a integração das próprias necessidades com as dos outros. Estes níveis de entendimento interpessoal dependem mais da experiência do que da idade, pois observa-se que quando o conflito implica em interesses próprios, é mais difícil para a criança considerar o ponto de vista da outra.

Nada contribui o professor que, diante de conflitos entre as crianças, toma atitudes extremas, impedindo-as de reconhecer no outro os próprios desejos e necessidades, isto é, sem exercitar a troca de pontos de vista, de perceber as razões e sentimentos implicados em ambas as partes envolvidas no conflito. Voltando à situação da disputa por um brinquedo, muito comum entre crianças, o que se observa em grande parte é o adulto punindo as duas crianças retirando o brinquedo, sendo que esta seria uma ótima oportunidade para mediar apoiando uma negociação de pontos de vista auxiliando as crianças a pensarem sobre as razões de cada uma e como poderiam chegar a um acordo. Quanto mais as crianças vivenciam este tipo de situação, mais adquirem condições de resolver conflitos entre si sem a interferência do adulto. Fica clara a importância do professor como facilitador da interação das crianças e não como obstaculizador, tratando o conflito

como algo proibido, o que muitas vezes recai sobre os sentimentos das crianças, levando-as a crer que não podem sentir raiva, medo ou inveja; esta visão equivocada reprime os sentimentos que fazem parte da vida humana, sendo que o debate deve incidir na ação que provocou o conflito, isto é, no modo como a criança reagiu.

DEVRIES e ZAN (1998, p. 63) consideram a resolução de conflitos um aspecto positivo na interação das crianças pois diante de desequilíbrios, a criança deseja negociar para manter a parceria do outro, sendo um contexto favorável para desenvolver sentimentos de reciprocidade. Agindo como um desconforto na relação com o outro, o conflito provoca a resolução de um impasse pela criança que é levada a perceber os sentimentos de reciprocidade, pois precisa descentrar e considerar a vontade e as razões do outro. Ao coordenar os próprios sentimentos com os dos outros a criança atua sobre aspectos intelectuais e emocionais, e, ao participar da criação de regras e tomar decisões sobre o que é certo e errado, atua sobre aspectos morais e políticos. Autonomia exprime uma atuação sobre estes aspectos, moral, político, intelectual e emocional. Quanto mais chances as crianças têm de interagir com experiências em que possam exercer autonomia, mais elas desenvolvem a capacidade de tornar-se autônomas. É neste sentido que se destacam algumas experiências de autonomia possíveis na educação infantil como um aspecto facilitador ao desenvolvimento das crianças.

### 3.2.3 Experiências de Autonomia

Proporcionar às crianças situações em que possam experimentar atitudes autônomas é uma das condições para que venham tornar-se moral e intelectualmente autônomas. É comum entre educadores a opinião a respeito da autonomia como um objetivo a ser alcançado futuramente ou formar adultos autônomos. Concorde-se que a condição autônoma na concepção que trata este estudo é alcançada mais tarde, por volta da adolescência. No entanto, as crianças podem bem cedo desenvolver noções de propriedade, sobre o que lhe pertence e pertence ao outro, noções acerca dos sentimentos que possui e reconhecimento destes sentimentos nos outros; fazer escolhas, tomar decisões, posicionar-se no

grupo e desenvolver o senso de responsabilidade são aspectos básicos que estão implicados no desenvolvimento da autonomia. Vale lembrar que estas situações pressupõem uma redução da heteronomia e da autoridade adulta de modo que as crianças sintam-se respeitadas nas suas iniciativas e capacidades de interação. É básico e necessário, portanto, que se crie uma atmosfera de respeito mútuo, onde o adulto respeite o direito da criança em exercer a sua vontade, criando uma condição psicológica que aproxime e favoreça a relação entre ambos.

O respeito do professor pelas crianças incide sobre suas necessidades, interesses, sentimentos, valores e idéias. Este respeito pode ser expressado tanto na organização da sala de atividades de modo que seja funcional e facilite a ação e interação das crianças, quanto nas relações que estabelece com elas. As crianças têm necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais e precisam de ambientes em que suas expressões e sentimentos sejam respeitados, o que implica na própria escolha de companheiros de grupo pois, “a estabilidade que as crianças apresentam nas preferências de amizades reflete a conservação de valores necessária ao desenvolvimento moral.” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 70) Algumas escolas têm a regra de separar crianças que têm um vínculo mais próximo e que “atrapalham” as atividades de tanto que conversam, trocam idéias e dão risadas entre si. Tal postura aparenta mais insegurança de professores em como lidar com este tipo de situação do que uma regra pensada e comprovada na sua eficácia para o bem da formação das crianças. Não seria o momento de valorizar as amizades e discutir com as crianças outros valores que também são importantes para a vida como a necessidade da cooperação de todas para que todos no grupo tenham seus direitos respeitados. Deste modo, professor e crianças instituem uma atmosfera de respeito mútuo em que todos, inclusive o professor, expressam seus sentimentos demonstrando, pelo diálogo, que muitas vezes é necessário privar-se de prazeres pessoais para que haja respeito no grupo.

Muitas experiências de autonomia podem ser realizadas no cotidiano das escolas. Uma delas é a hora da roda de conversa que, se bem organizada pelo professor, pode caracterizar momentos em que as crianças discutem problemas em conjunto, ouvem umas às outras, relatam experiências, trocam pontos de vista e tomam decisões a respeito do funcionamento do grupo. O professor tem uma

importante função, de provocar as crianças a respeito do tipo de relações que estão vivendo, os sentimentos, interesses e necessidades que o grupo vem demonstrando, como que para confirmar ou não hipóteses que levanta sobre as intenções do grupo, o que o auxilia na identificação de propostas de trabalho adequadas aos seus interesses.

O tipo de atividade que a criança tem à sua disposição, a maneira como é levada a realizá-la e o modo como o conhecimento é tratado pelo professor podem ser decisivos à promoção da autonomia infantil. É importante lembrar que nem todo conhecimento é aprendido via transmissão oral. Piaget destaca três tipos de conhecimento. O conhecimento físico, que é construído pela criança nas ações que estabelece com os objetos, quando faz uma bola rolar, por exemplo; o conhecimento lógico-matemático, que resulta das relações mentais que a criança faz a partir do conhecimento físico que adquire sobre os objetos, quando por exemplo descobre que apenas objetos redondos rolam; há também o conhecimento convencional-arbitrário, isto é, convenções sociais transmitidas por pessoas e meios de comunicação. As noções morais que implicam o desenvolvimento da autonomia não são o tipo de conhecimento aprendido apenas pela transmissão social ou em aulas expositivas, pois como se está afirmando até agora, as crianças constroem estruturas que determinam sua possibilidade de compreensão a respeito das regras e criam hipóteses a respeito do seu funcionamento na sociedade. Ocorre que em geral as escolas proporcionam pouco espaço para as experiências e descobertas infantis. No entanto, o professor pode oportunizar às crianças momentos de escolha sobre o que lhes interessa conhecer e, a partir disto, incluir conteúdos e integrar as diversas áreas de conhecimento existentes. Deste modo, o professor auxilia no desdobramento das atividades, auxiliando as crianças na percepção do conhecimento como algo inacabado, que pode ser reconstruído e resignificado, dentro dos diferentes contextos de pesquisas e descobertas.

DEVRIES e ZAN (1998) destacam outras situações para incentivar a autorregulação entre crianças, o que incide mais na postura do professor do que em estratégias simplesmente. O processo de votação, por exemplo, leva as crianças a expressarem suas opiniões e a desenvolverem o sentimento de igualdade ao perceberem que todas as opiniões são válidas no grupo. No entanto, expressar

opiniões deve ser uma constante na educação das crianças, em diversas situações do cotidiano, como por exemplo, opinar sobre o lanche, se estava bom ou que outros alimentos poderiam ser incluídos; com isto o professor ganha um excelente espaço para tratar de noções de saúde e alimentação saudável. Opinar sobre uma festa que organizaram, avaliando o que poderia ser melhorado para os próximos eventos; opinar sobre um passeio que fizeram, sobre livros que leram; nestas situações, as crianças observam e passam a reconhecer as diferentes percepções, sentimentos e opiniões de cada um no grupo.

Antes de opinar sobre fatos e situações que já ocorreram, as crianças podem ser encorajadas a fazer escolhas sobre algo que vai acontecer envolvendo o grupo. Votar sobre qual filme irão assistir, qual história ouvir, o local do passeio que irão fazer, entre as opções possíveis sugeridas pelo professor e crianças. O processo de votação permite descobertas como a compreensão de que no grupo nem sempre prevalece a opinião própria, isto é, “a votação dá às crianças a possibilidade de virem a aceitar a regra da maioria e desenvolver a sensibilidade quanto os sentimentos da minoria.” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 173)

Outras situações dentro da rotina da educação infantil como alimentação, descanso e higiene, podem ser promotoras da autonomia, a começar pelo respeito do adulto ao ritmo próprio de cada criança para alimentar-se, satisfazer necessidades fisiológicas e descansar. Muitas escolas, em vez de facilitar, obstaculizam a autonomia infantil estabelecendo rotinas rígidas impondo os mesmos horários de sono, alimentação e higiene para todas as crianças. Algumas definem horário para tudo, inclusive ler e brincar. Por que não podem haver jogos educativos, brinquedos e livros de história disponíveis de modo que as crianças possam ter acesso por algum tempo quando entram em sala, ou quando terminam uma atividade, numa atmosfera de respeito às suas necessidades e interesses? Este respeito é um primeiro passo para a criança perceber sentimentos de reciprocidade e acreditar que pode haver respeito mútuo entre pessoas.

A organização do ambiente de sala favorável à autonomia implica nesta possibilidade de acesso aos materiais pelas crianças, desde os berçários. Do mesmo modo que brincam retirando os objetos do lugar, as crianças são encorajadas a auxiliar na arrumação, mantendo a organização da sala para a realização de outras

atividades pelo grupo. Assim, bem cedo as crianças desenvolvem a noção de responsabilidade compartilhada para o bem-estar de todos.

Tal é a importância de um ambiente organizado segundo as necessidades das crianças que vale a pena relatar um episódio que aconteceu em uma das pré-escolas municipais de Curitiba. Um menino apresentava dificuldades para representar idéias através de desenhos sempre que esta atividade era proposta pela professora. Acreditando na importância da escolha de atividades pelas crianças de acordo com seus interesses, a direção apoiou uma modificação no ambiente de sala, organizando cantos de interesse, entre eles, um destinado à expressão através de desenhos livres. Segundo depoimento da educadora, foi gratificante poder observar o menino pegando papel e lápis e desenhando, sem dificuldades. Observa-se que o menino desenhava por uma vontade que era dele, sentindo-se livre para escolher se queria ou não aquela atividade. A mesma educadora solicitou às crianças que desenhassem a sala de atividades antes e depois das modificações. O “antes” foi representado pelas crianças sem muita cor, com a sala organizada convencionalmente (cadeiras ao redor de mesas) restando pouco espaço para locomoção. O “depois”, com uma representação da sala com crianças brincando no chão sobre tapetes, e desenhos mais coloridos. A professora disse ainda que alguns queriam desenhar apenas o “depois”, recusando-se a expressar o “antes”. Para a educadora, “o sorriso que as crianças demonstraram com a alteração do ambiente e da forma de encaminhar o trabalho não tem preço”.

Se é importante para as crianças participarem de escolhas, tomadas de decisão e experiências de auto-regulação, isto não significa ausência de limites. Atmosfera espontânea em que as crianças tenham liberdade de ação não representa um “*laissez-faire*”, pois sem limites as crianças não desenvolvem uma consciência moral e intelectual autônoma. Por isto destaca-se o próximo item sobre limites como facilitador ao desenvolvimento da autonomia infantil.

### 3.2.4 Limite em Todos os Sentidos

Questões sobre limites têm sido constantemente debatidas no âmbito educacional e, atualmente, é uma queixa presente em toda sociedade, preocupada

com a onda de agressividade e desrespeito às normas observada não somente em crianças e jovens mas também em adultos. Nesse sentido, a compreensão sobre a função do limite na formação de consciências autônomas moral e intelectualmente é necessária tanto por parte de familiares quanto das escolas.

LA TAILLE (2001) traz uma importante e esclarecedora contribuição na abordagem de diferentes sentidos que auxiliam na compreensão de limites para a formação pessoal e social. Limite pode ser pensado como algo a não ser transposto, uma limitação que remete ao sentimento do dever e da obediência, e que restringe a liberdade. Este significado do limite restritivo está presente bem cedo na educação das crianças, sobre o que não podem fazer ( agredir o outro, pegar o que não lhe pertence, subir na janela, etc.) ou o que não podem deixar de fazer ( escovar os dentes, ir à escola, organizar os pertences, etc.). É necessário pois desenvolve o senso moral do dever e da obrigatoriedade no cumprimento das regras. Se no princípio a heteronomia é necessária para aproximar a criança dos deveres morais, é também necessário que a criança supere a condição heterônoma e alcance o nível de aceitação da restrição da própria liberdade como condição para a convivência humana, isto é, na vida em grupo existem regras para o bem-estar comum que precisam ser respeitadas.

É neste momento que entra outro significado para limite, como algo que pode ou deve ser transposto, no sentido da superação de uma dada condição. Para LA TAILLE (2001, p. 14), “crescer, desenvolver-se é superar limites”, o que implica não somente em maturação biológica mas no desejo de ir em frente. Mas, avançar e ir além da fronteira que limita e define a própria condição infantil a ser superada não é tarefa fácil. É comum ouvir-se crianças dizerem que não querem crescer, pelo medo do desconhecido, dos novos conflitos cognitivos que terão que enfrentar. Por isto, “educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é, antes de mais nada, ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles.” (LA TAILLE, 2001, p. 15)

Um importante limite a ser superado pelas crianças na educação infantil é a condição egocêntrica de seu pensamento, que pode ser observado nas formas de agir e pensar centrando manifestações sobre opiniões próprias. Daí que pais e educadores de modo geral precisam conhecer características próprias do

pensamento infantil para respeitar as crianças como sujeitos em processo de desenvolvimento. Este respeito incide sobre as estruturas mentais que foram capazes de construir até então, e, principalmente, na capacidade de avançarem do momento em que estão para novas aprendizagens. Aí entra a função do professor que, reconhecendo a participação das crianças na construção do conhecimento pelas hipóteses espontâneas que elaboram, provocam novos conflitos cognitivos colocando-as em contato com outras formas de pensar, aproximando-as do conhecimento científico.

Apoiando-se em Adler, La Taille também refere a superação de limites à busca da excelência, não como uma competição para um ser melhor que outros mas como uma constante busca da superação de si próprio. A possibilidade da criança superar a condição infantil e tornar-se adulta pode ser facilitada ou obstaculizada pelos adultos; se encontra pela frente pais e educadores que a incentivam a dar o melhor de si, que demonstram com afeição e sinceridade que acreditam nela potencializando suas capacidades, vai encontrar um terreno fértil, com interações de qualidade que vão motivá-la a ir em frente e construir estruturas cognitivas cada vez mais elevadas em seu desenvolvimento. Por outro lado, encontra-se adultos que olham para ela como alguém incapaz, que evitam colocá-la diante de desafios para que “não sofram” ou que tentam mantê-la infantilizada, perderá chances importantes de superar os próprios limites.

A busca da excelência em dar o melhor de si e superar limites também está na moralidade, que remete às virtudes. Citando Kant, LA TAILLE (2002, no prelo, p. 10-11) destaca dois deveres fundamentais ao homem, promover a felicidade de outrem e o aperfeiçoamento como pessoa, isto é, o crescimento baseado na superação de limites para alcançar a dignidade humana que é pautada nas virtudes. Nesse sentido, “moral relaciona-se a virtudes, que são características admiráveis da personalidade (o caráter), as quais derivam da própria superação de limites.” Significa que o desenvolvimento moral depende de um trabalho sobre si mesmo, do sujeito alcançar o melhor de si em seu desenvolvimento.

Um esclarecimento importante para a superação de limites está na opção moral de como resolver problemas do cotidiano infantil. Quando uma criança com atitude egoísta não empresta o brinquedo para outra ou toma o que não pertence a



ela, o que está em questão é a ação agressiva e não o sentimento que levou a determinada atitude. Por isto é necessário deixar claro à criança a quem pertence o objeto (noção de propriedade) e sugerir outras maneiras de reagir como por exemplo, tentar uma negociação, mantendo o respeito aos sentimentos que motivaram a ação não aprovada. Com esta postura, o adulto auxilia a criança a reconhecer nas virtudes (neste caso poderia ser a tolerância em relação aos sentimentos do outro) uma condição para boas relações, na medida em que a criança é levada a identificar os sentimentos que fazem parte da vida humana. Os sentimentos, sejam de egoísmo, medo ou vaidade, são necessários em uma certa medida para que haja o investimento em si próprio (lutar pelo que se quer, preservar-se, gostar-se); virtudes como coragem, generosidade e humildade podem ser alcançadas pelo incentivo na interação com adultos que atuam como referência, nas discussões sobre dilemas morais que ocorrem entre crianças no cotidiano e até mesmo através das situações fictícias encontradas nos belos contos de fadas.

Destas considerações conclui-se que a maneira como os adultos colocam limites é determinante no processo de desenvolvimento, facilitando ou não a superação da heteronomia pelas crianças. Como a colocação de limites para a educação, LA TAILLE (2001, p. 94-99), citando Turiel (psicólogo americano), destaca três formas que são encontradas na educação de crianças a respeito de limites e suas conseqüências para a formação da sua autonomia moral e intelectual. A primeira é pela imposição de regras e punição quando não são obedecidas, o que gera crianças submissas e conformadas com as regras; a segunda é pela ameaça de retirada do amor ou chantagem emocional, quando adultos expressam tristeza diante da desobediência às regras. Nesta forma de por limites a criança sente medo do abandono e não da punição. Apesar de ocorrer uma aproximação entre adultos e crianças que passam a perceber os sentimentos implicados na relação, a ameaça constante de ruptura da afetividade pode gerar angústias afetando o equilíbrio emocional delas e ocasionar uma moralidade culpabilizante. E, quando o apelo afetivo se aproxima mais da chantagem emocional, a criança pode levar para toda vida um sentimento de culpa; na terceira forma, chamada elucidativa, a explicação se faz presente quando a criança desrespeita as regras, sendo levada a pensar sobre as conseqüências de seus atos para o grupo. LA TAILLE (2001, p. 100)

considera que “esta associação entre limites e justificativas racionais prepara a conquista da autonomia, que pressupõe justamente uma apreensão racional dos valores e das regras.”

A educação elucidativa pressupõe tolerância e respeito mútuo para que as crianças sejam respeitadas em sua maneira própria de ser, o que remete a uma questão ética, a do respeito à sua intimidade e ao direito de não serem expostas a situações de humilhação, como apregoa o Estatuto da Criança e do Adolescente. Sobre este aspecto é grande a responsabilidade de pais e educadores em geral e da própria sociedade ao permitir que crianças sejam expostas em programas de auditório imitando atitudes adultas ou sendo a causa de campanhas de arrecadação de verbas e votos! Esta é uma fronteira que merece reflexão antes de ser ultrapassada pois implica na agressão de direitos humanos os quais as crianças ainda não têm condições de defender por si. Porém, os adultos podem preservar esses direitos. Citam-se dois exemplos para esta questão. Certa vez, uma instituição responsável pela educação de crianças colocou cartões com os nomes delas em uma árvore natalina dentro de um “shopping center”, solicitando o apoio da sociedade para presenteá-las. Sem ter sido consultada, uma mãe processou a instituição por ter exposto a sua família pois não se sentia tão “pobre assim”. Isto demonstra como até boas intenções podem ser invasoras de intimidades. Outra situação envolveu uma empresa que queria doar doces às crianças de uma instituição. Observou-se que a quantidade era insuficiente em troca da divulgação que pretendia fazer. Ficou clara a exploração da imagem da “criança pobre” pela empresa para promover-se. Ora, à primeira instância o ato de doação seria elogiado, porém, se não houvesse esta clareza de intenções, novamente as crianças teriam sido exploradas e, a intervenção de adultos em sua defesa foi fundamental.

Para a criança saber se está sendo ou não exposta, primeiro precisa saber sobre si, conhecer-se, o que implica no reconhecimento dos limites físico de seu corpo, contornos que a definem como um indivíduo (LATAILLE, 2001, p. 128). Alguns marcos do desenvolvimento demonstram a superação da criança de uma condição indiferenciada em relação ao meio e a si própria. Por volta dos 18 meses se reconhece no espelho, percebe-se como visível, o que a leva a entender que também pode esconder-se; nesta ocasião surge também o sentimento de vergonha,

reforçando a percepção da criança sobre si, o que pode ser observado quando se esconde atrás do adulto se alguma situação a expõe. Mas, é preciso que a criança descubra que pode esconder algo seu, diferente do corpo físico, isto é, pensamentos e sentimentos, como um segredo, o que ocorre por volta dos quatro anos de idade. Segundo LA TAILLE (2001, p. 132) "as crianças sabem que, ao se contar um segredo, se faz uma divisão nas relações sociais: as pessoas que são afastadas e as que são aproximadas através da confiança." E, quando mente, a criança demonstra esta capacidade de ter segredos sendo que o segredo "significa a capacidade da criança impor limites à intrusão de outrem na esfera de sua intimidade." (LA TAILLE, 2001, p. 133)

Ao pesquisar a respeito de quando as crianças pensam no direito a ter segredos, La Taille observou que há uma evolução. O direito ao segredo começa a ser considerado primeiro em relação a desconhecidos, depois a amigos e por último aos pais, que representam a lei sendo que para as menores, entre seis e sete anos, esconder uma informação seria mentir. Somente por volta dos 12 anos que o direito a ter segredos se efetiva. LA TAILLE (2001, p. 140) explica que "a construção da personalidade e a conquista da autonomia passa pelo controle seletivo do acesso de outrem ao eu, pela construção de fronteiras da intimidade." Respeitar o direito da criança em ter segredos não revelando aos outros o que dizem de modo secreto, auxilia na construção da fronteira da sua intimidade e no respeito aos limites da intimidade dos outros. Ao informarem-se sobre estes conhecimentos, pais e educadores podem, aos poucos, pela via da educação elucidativa, facilitar o desenvolvimento de crianças moral e intelectualmente autônomas diminuindo as influências que obstaculizam este processo. Neste sentido, destacam-se a seguir alguns dos aspectos que constituem obstáculos ao processo de construção da autonomia pelas crianças.

### 3.3 ASPECTOS OBSTACULIZADORES AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Assim como foram destacados aspectos que facilitam o desenvolvimento da autonomia infantil, destacam-se também aspectos que se tornam obstáculos na

formação de seres humanos autônomos no sentido de contribuir para a reflexão de profissionais que atuam na educação infantil. O primeiro deles refere-se a ambientes sócio-morais autoritários.

### 3.3.1 Ambientes Sócio-Morais Autoritários

Entende-se por ambiente sócio-moral “toda rede de relações interpessoais em uma sala de aula” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 11) e, quando este ambiente apóia e promove o desenvolvimento infantil, constitui o que estas autoras chamam de sala de aula moral. Nas escolas de educação infantil as crianças são influenciadas por esta rede de relações que envolve professor, outras crianças, estudos e regras. Um dos componentes centrais de um ambiente sócio-moral é a relação professor-aluno e, o tipo de relacionamento que estabelece com as crianças ou a forma que exerce o poder, se de modo autoritário ou cooperativo, vai determinar a característica do ambiente sócio-moral.

Num ambiente sócio-moral autoritário a relação professor-aluno é predominantemente coerciva, sendo a regulação do comportamento das crianças totalmente externa a elas. Diante da pressão pela obediência que é imposta, as crianças sentem-se impotentes e submissas à vontade do professor, sem chances de uma regulação autônoma do comportamento. Segundo DEVRIES e ZAN (1998, p. 34-35), ambientes autoritários ocasionam efeitos nas crianças como rebeldia, conformismo irrefletido e dissimulação, obedecendo às regras somente quando estão diante da figura de autoridade.

A autoridade do professor afasta as crianças e, não se impor de uma maneira unilateral, é uma condição para que sintam que podem contar com ele para aprender. É comum em creches e pré-escolas educadores que se desgastam muito mais pela postura controladora que têm do que pelo comportamento das crianças chamando a atenção delas porque conversam muito, saem de seus lugares para emprestar materiais, deixam cair algo no chão, vão apontar o lápis; alguns demonstram uma expressão de desaprovação quando os pequenos derramam alimento pelo chão no momento da refeição. Agir desta maneira deve realmente provocar um cansaço! Imagine para quem exerce a função em período integral.

Além disto, o educador perde muito do tempo que teria para aproximar-se e conhecer melhor as crianças e dialogar com elas estabelecendo uma atmosfera de amizade e respeito mútuo.

As ações autoritárias do professor seriam substituídas por outra postura se compreendesse o papel repressivo que desempenha na formação de personalidades morais e intelectuais autônomas e, a necessidade de estar impondo seu poder constantemente impede que concentre a atenção na clientela que está formando. Quem são as crianças desta faixa etária com a qual atua? Elas agem de acordo com as características próprias de sua idade? O que elas trazem de conhecimento e em que precisam avançar? E, dentro de um contexto mais amplo, como é a sociedade que se vive hoje em termos de relações interpessoais, moral e valores para a convivência e o bem-estar comum? Como a educação infantil pode auxiliar na formação de seres morais autônomos? Qual é o papel do professor diante deste contexto? Estas questões são fundamentais para que escolas e professores direcionem sua ação educativa junto a crianças e familiares.

Ao discutir a importância dos jogos em grupo na formação moral das crianças, KAMII (1991, p. 15) estabelece uma relação com objetivos mais amplos para a educação infantil. Estes objetivos foram conceituados baseados na teoria piagetiana e têm uma intenção a longo prazo em se tratando da formação moral pois, segundo ela, “o desempenho escolar está vinculado ao desenvolvimento do indivíduo.” Os três objetivos conceituados apresentam características essenciais a serem destacadas na educação infantil. O primeiro deles, em relação aos adultos, a intenção seria que “as crianças desenvolvessem sua autonomia através de relacionamentos seguros nos quais o poder do adulto seja reduzido ao máximo possível.” O segundo, em relação aos pares, a intenção seria que “as crianças desenvolvessem sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista” (KAMII, 1995, p.15) e, o terceiro, em relação ao aprendizado, seria que “as crianças fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua capacidade de imaginar coisas e dizer o que realmente pensam [...] que elas tivessem iniciativa, elaborassem idéias, perguntas e problemas interessantes e relacionassem as coisas umas às outras.” (KAMII, 1991, p.15)

KAMII (1991, p. 16) acrescenta que neste contexto em que o poder do adulto

é reduzido, as crianças são encorajadas a negociarem entre si, tomar decisões e articular suas idéias de modo lógico e convincente, desenvolvendo sua linguagem e inteligência nas discussões a respeito de questões significativas para o grupo pois “o desenvolvimento da linguagem, do ponto de vista piagetiano, não se dá independentemente das relações sociais com adultos e colegas e do processo de construção do conhecimento.” Confiança e auto-conceito positivo também são características fundamentais e são conquistadas pelas crianças se “forem respeitadas e suas idéias levadas a sério, dentro de relações humanas que promovam o desenvolvimento da autonomia de cada um.” (KAMII, 1991, p. 16)

Destes objetivos pode-se concluir que, na primeira infância, o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo é indissociável. A escrita, a leitura e a matemática desenvolvem-se pela curiosidade da criança em relação a estes objetos culturais que pertencem ao seu meio, e que estão presentes em propagandas, placas de sinalização, rótulos, e nas situações significativas de seu uso em casa e na sala de aula. Se o conhecimento for levado às crianças respeitando a maneira como pensam e agem, o seu desenvolvimento alcançará o possível. Enquanto o ensino tradicional há anos apregoa que o conhecimento e os valores morais são aprendidos por orientações externas ao sujeito, o construtivismo leva à compreensão que “o conhecimento e os valores morais são aprendidos não por interiorização de elementos externos ao sujeito, mas por uma construção interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio ambiente.” (KAMII, 1991, p. 18)

Diante do exposto pode-se dimensionar o quanto ambientes sócio-morais autoritários são obstaculizantes ao desenvolvimento da autonomia infantil. ARAÚJO (1996, p. 123) apresenta investigações realizadas em 1993 com crianças de pré-escola pública municipal no contexto escolar brasileiro, comprovando que aquelas que freqüentam ambientes autoritários baseados na coação e no respeito unilateral apresentaram pior desempenho no desenvolvimento do juízo moral em relação às que freqüentam ambientes baseados na cooperação e no respeito mútuo. Mesmo crianças que freqüentaram ambientes cooperativos na pré-escola e depois foram para ambientes autoritários mantiveram um nível mais elevado de desenvolvimento do juízo moral do que as outras que freqüentaram ambientes autoritários. Para o autor, a ação moral não pode ser pautada na força da autoridade pois leva o

indivíduo a uma moral heterônoma restando à sociedade criar meios cada vez mais eficientes de controle sobre as pessoas. Para romper com preceitos da educação tradicional heterônoma, de uma moral do dever puro, é necessário amparar-se em princípios democráticos de justiça e igualdade. É preciso que se criem ambientes democráticos de educação infantil onde estejam presentes conteúdos sobre ética e moral nas reflexões com as crianças para que construam uma postura autônoma de respeito em relação aos outros e às regras (ARAÚJO, 1996, p. 132).

O professor, tendo claro seus objetivos, conhecendo como as crianças agem e pensam em relação às regras, comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária e tendo uma formação consoante a esses princípios morais, tem chances de realizar uma ação educativa coerente e contribuir na formação de seres humanos autônomos.

Neste sentido, a reflexão sobre a prática deve ser constante, com enfoque especial à relação interpessoal e ao ambiente sócio-moral que está instalado nas escolas de educação infantil. Algumas questões podem auxiliar nesta reflexão, como por exemplo:

- As crianças participam da elaboração de regras para a convivência no grupo?
- As crianças têm chances de fazer escolhas sobre atividades de seu interesse?
- As crianças participam de tomadas de decisão no grupo?
- As crianças conversam espontaneamente entre si, inclusive enquanto se alimentam?
- As crianças podem se afastar do grupo se têm vontade de ficar um pouco consigo mesmas?
- As crianças participam de debates, trocando pontos de vista entre si?
- As crianças têm espaço para expressar suas emoções?
- As crianças dão sugestões (e são respeitadas) sobre atividades a serem realizadas pelo grupo?
- As crianças participam da organização do ambiente da sala de atividades?
- As crianças assumem responsabilidades por algumas funções no grupo?
- As crianças auxiliam-se mutuamente durante a realização de atividades?

- As crianças têm desafios e problemas para resolverem e tempo para pesquisar, pensar e dar respostas?
- As crianças têm escuta quando solicitam a atenção do adulto?
- As crianças são incentivadas a formular perguntas?
- As crianças são incentivadas a superar as próprias limitações?
- As crianças participam freqüentemente de trabalhos e jogos em grupo?
- A relação do adulto com as crianças é pautada no respeito mútuo?

Estas questões podem balizar a análise a respeito de ambientes sócio-morais nas escolas de educação infantil. Outra importante questão que faz parte de ambientes sócio-morais autoritários e que atua como obstáculo no desenvolvimento da autonomia pelas crianças refere-se a punições e recompensas, tema tratado no próximo item.

### 3.3.2 Punições e Recompensas

Em ambientes sócio-morais autoritários onde prevalece o respeito unilateral a obediência às regras pelas crianças quase sempre é mantida pela coação e punição por parte dos adultos, sendo as regras impostas e cumpridas pelas crianças não por convicção mas somente sob ameaças e diante da figura de autoridade. Recompensar ou punir crianças é uma forma do adulto manter a heteronomia, condição natural das crianças, o que se torna um obstáculo na conquista da autonomia infantil.

Segundo KAMII (1988, p. 107), a punição acarreta três conseqüências nada favoráveis ao desenvolvimento da autonomia infantil. Uma delas é o cálculo de riscos, isto é, a criança mesmo sendo punida volta a repetir o comportamento reprovável, porém, cuidando para não ser descoberta; outra conseqüência é a conformidade cega em que as crianças se conformam com a punição pois têm em troca a segurança e o respeito do adulto. Porém, tornam-se “vaquinhas de presépio” ou, tudo o que fazem é obedecer. A revolta é outro tipo de conseqüência, gerada pela obediência contínua das crianças durante um tempo e depois, cansadas de “manter as aparências”, decidem viver segundo as próprias regras, o que pode levar inclusive a atitudes delinqüentes.



As recompensas também reforçam a heteronomia das crianças. Algumas obedecem somente para evitar punições. Outras, ajudam pela recompensa que receberão em troca. Muitas escolas de educação infantil tratam a moral pela via da recompensa. Se as crianças se comportam bem, ou fazem a tarefa de lição de casa, ganham estrelas e outras formas de premiação que as levam a obedecer não por convicção, por compreenderem a importância de agir de determinado modo para a boa convivência no grupo ou do estudo para a vida mas, pela recompensa. Crianças que vivenciam estas situações, ao serem indagadas porque estão fazendo a lição de casa, respondem “para ganhar a estrela”. Note-se que esta forma de controlar o comportamento infantil provoca sentimentos de superioridade e inferioridade entre crianças, remetendo à competição e não à superação de uma condição que diz respeito a cada criança em relação a si própria.

Pode-se concluir destas considerações que tanto punições quanto recompensas não contribuem para que as crianças construam seus próprios valores morais. No entanto sabe-se que na educação de crianças é praticamente impossível evitar-se punições pois elas desafiam constantemente as regras, inclusive pondo-se em situação de riscos pessoais. Por isto, Piaget traz uma importante contribuição para amenizar os efeitos negativos da punição das crianças, o que passa pelo desenvolvimento da noção de justiça. Ao pesquisar a respeito de como a criança pensa em relação ao sentimento de justiça, PIAGET (1994, p. 156) observou que as crianças passam por uma evolução nesta compreensão e que a heteronomia pouco contribui neste processo. Segundo ele, o sentimento de justiça, embora influenciado pelo modelo adulto, em grande parte se desenvolve a partir das experiências entre crianças, que constituem um contexto possível de solidariedade e respeito mútuo.

PIAGET (1994, p. 161) fez uma distinção entre punição e sanções. Quando as regras são violadas no grupo ocorre uma espécie de ruptura do elo social e a sanção consiste em restaurar o elo e a autoridade da regra. Na relação autoritária, o adulto utiliza sanções expiatórias em que, para restabelecer a ordem, o sujeito é obrigado a obedecer sob repreensão e/ou castigo que envolve algum tipo de sofrimento. É uma sanção arbitrária pois não tem relação com a natureza do ato cometido. Um exemplo comum nas escolas é privar a criança do recreio porque causou algum tipo de prejuízo material na sala de aula. Por não ter nenhum tipo de

relação com o que fez e pouco sensibilizar a criança sobre as conseqüências de seus atos, este tipo de sanção reforça a heteronomia.

Piaget destacou outro tipo de sanção, por reciprocidade, em que não é necessário uma repressão dolorosa para impor o respeito pela lei e, a natureza da sanção relaciona-se ao ato que a provocou. Dos exemplos de sanções por reciprocidade dados por Piaget, KAMII (1988) destacou quatro deles. O primeiro implica em excluir a criança do grupo, porém, a partir da tomada de decisão pela própria criança, após ouvir a explicação de que seu comportamento está interferindo negativamente nas relações do grupo. Apesar da coerção estar presente nas opções de escolha que são dadas pelo adulto, a criança tem a possibilidade de tomar uma decisão para restabelecer o elo de ligação com o grupo e isto auxilia na construção da regra que leva à consideração dos outros pontos de vista. Se uma criança conversa o tempo todo e interfere na escuta de uma história pelo grupo, o professor pode explicar que este comportamento impede que os demais possam ouvir e propor que escolha entre permanecer em silêncio ou sair e ler seu próprio livro, ficando implícita a idéia de que poderá retornar se colaborar com o grupo. Outro tipo de sanção por reciprocidade é levar a criança a compreender a conseqüência direta e material de seu ato no grupo, pela explicação baseada no ponto de vista do adulto. A troca de pontos de vista da criança com o adulto pode levá-la a pensar sobre o que deve fazer para restabelecer o elo de ligação. A terceira forma de sanção por reciprocidade é privar a criança, durante um tempo, da coisa que fez mal uso para que perceba que o uso é um direito de todos; assim, precisa seguir as regras de como utilizar determinados materiais para que não prejudique o direito dos outros em utilizá-los também. O quarto tipo de sanção é a reparação de danos materiais. Se a criança riscou a parede, por exemplo, ela mesma é solicitada a limpá-la, com a explicação de que há outros lugares apropriados para desenhar. Se ainda não possui condições próprias para fazê-lo, primeiro faz com a ajuda do adulto, depois, ela mesma saberá que terá que reparar o que fez, no caso de uma reincidência.

Note-se que a sanção por reciprocidade prescinde uma relação de afeto e respeito mútuo sem os quais pode tornar-se punição, de acordo com o modo pelo qual o adulto impõe a autoridade. PIAGET (1994, p. 237-239) esclarece que as sanções por reciprocidade acompanham relações de cooperação e regras de

igualdade. Por isto, crianças pequenas que não atingiram o estágio da cooperação analisam questões de justiça e igualdade sob o realismo moral em que a ordem provém do adulto e confunde-se com a justiça, isto é, é justo o que o adulto determina. A criança pensa assim até por volta de sete/oito anos. Se indagadas sobre questões que envolvam transgressão às regras elas são a favor da sanção expiatória e severas na punição. Entre oito e 11 anos, o igualitarismo progressivo acompanha o desenvolvimento da autonomia e das capacidades de cooperação, num período em que prevalece a igualdade sobre a autoridade, isto é, as crianças já não aceitam mais a sanção expiatória com facilidade, legitimando a sanção por reciprocidade. Por volta dos 11-12 anos, a criança analisa a igualdade a partir da situação de cada um, sendo a sanção não mais aplicada da mesma forma para todos mas de acordo com as diferentes circunstâncias dos envolvidos, o mesmo ocorrendo na forma de conceber a lei.

A conquista da autonomia, portanto, implica em uma construção do sujeito até alcançar convicções próprias sobre o que é certo e o que é errado dentro de um conjunto específico de circunstâncias sendo que seus julgamentos não são governados por recompensa ou punição. (KAMII, 1991, p. 20) Esta conquista pode ser facilitada em ambientes onde a educação moral seja baseada em exemplos de respeito mútuo e relações de cooperação, sem o controle excessivo dos adultos sobre as crianças. Tal consideração implica em educadores com formação voltada para a autonomia própria. É neste sentido que se destaca o próximo item, o educador heterônomo, como obstáculo ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual infantil.

### 3.3.3 O Educador Heterônomo

Se este estudo implica na compreensão de como o ser humano constrói a autonomia moral e intelectual pela via da educação, encontra-se no educador a chave que abre ou fecha as possibilidades para essa construção. Trata-se não somente da relação educador-criança, mas da relação do educador com quem lhe educa. Questiona-se, então, que tipo de relação o educador vem tendo na instituição responsável pela sua formação inicial ou continuada? Seja na instituição formadora

ou onde atua a característica do ambiente sócio-moral condiciona a atuação do educador, para a autonomia ou para a heteronomia porque não basta o educador promover o respeito mútuo e a cooperação com as crianças, se há na instituição uma relação autoritária que influencia e interfere na sua prática.

Estabelecer uma relação entre os conhecimentos apresentados até agora com a formação do educador auxilia no esclarecimento da importância de situar-se a autonomia como finalidade não somente da educação de crianças, mas de estar presente nos fundamentos da orientação dos educadores de modo geral.

Pode-se dizer que nas instituições de característica sócio-moral autoritária os educadores vivem situação semelhante da criança heterônoma, recebendo ordens externas e orientações a serem cumpridas, como se não fossem capazes de participar como sujeitos na decisão de caminhos a serem tomados na educação. Do ponto de vista moral, o educador torna-se um "tarefeiro", mero cumpridor do currículo. Não se sente responsável pelos resultados de uma prática cuja orientação foi externa e que realiza não por convicção de que seja apropriada mas por determinação de uma vontade que não é a própria. Reforçando esta idéia do educador heterônomo, há instituições que utilizam recompensas àquele que cumpre bem sua função, mantendo uma prática vinculada não com as intenções educativas mas com o prêmio. Ora, um educador, se profissional da educação, não pode atrelar algo que é da essência de sua função a recompensas que não sejam aquilo que merece por direito (salário digno, formação continuada, plano de carreira, etc.). Do ponto de vista intelectual, o educador que não é levado a refletir sobre sua prática e a trocar pontos de vista com outros, que não tem parâmetros para avaliar o seu fazer, estaciona, aliena-se. Vê no conhecimento uma verdade que vem do outro, quem lhe orienta e diz como agir. Sua ação educativa será consoante à maneira que é orientado, isto é, as crianças também vão conceber o conhecimento como pronto e acabado pois, transmitido pela figura de autoridade do educador, não pode ser questionado. Assim, o que acontece com o educador repete-se na relação educativa com as crianças, fechando um círculo na espiral do desenvolvimento, restringindo possibilidades de avanços e superação de limites. O educador vai desenvolver uma prática alienante, resultando crianças alienadas e conformistas. BECKER (2001, p. 61) enfatiza a importância de uma concepção crítica e dialética para a formação

do educador pois “na medida em que o treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento anulando o processo de construção das condições prévias de todo o desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem” e, o educador que é treinado, passa a ser um treinador, domesticador e não um educador capaz de criar relações construtivas na interação com crianças (BECKER, 2001, p. 61). O educador que é submetido a uma pressão externa para exercer sua função, não constrói internamente a noção da sua responsabilidade na formação da personalidade autônoma infantil e, em vez de tornar-se um aliado da instituição, segue as orientações de modo aparente ou diante da figura de autoridade imediata. Em suma, o educador que não é levado a refletir sobre sua prática não tem elementos para conhecer e superar a condição que se encontra enquanto educador.

Sobre este assunto, FREIRE (1996, p. 24) relaciona à educação uma responsabilidade ética porque lida com a natureza social e histórica do ser humano, que desde o princípio de sua existência, caminha para a superação de si próprio, pois é um ser inacabado. O educador também está nesta condição de incompletude, isto é, faz-se docente na docência. Daí a responsabilidade de formadores na orientação de uma pedagogia para a autonomia que se fundamenta no respeito mútuo, na troca de pontos de vista, na reflexão teórico-prática, na curiosidade crítica que alimenta a superação. Diz ele que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Se o educador é sujeito da própria história, é também sujeito da produção do saber, e o mesmo se atribui às crianças. Para educar crianças críticas, curiosas e inquietas, o educador precisa ser crítico, curioso e inquieto e, não pode tornar-se crítico se for tarefeiro, repetidor de idéias. Para valorizar a curiosidade infantil precisa sentir-se valorizado enquanto pesquisador e sujeito do conhecimento. É passando por esta aproximação do conhecimento cotidiano que domina com o científico que entenderá sua função de fomentar o espírito crítico das crianças levando-as a superar gradativamente a sua ingenuidade e o seu egocentrismo. Nesse sentido, o ensino não pode ser alheio à formação moral das crianças e, o educador, não pode ser formado alheio aos princípios da moralidade autônoma, formação esta que passa pela construção de identidades; assim como é

necessário à criança conhecer-se, diferenciar-se do outro para compreender-se como sujeito capaz de conhecer e superar os próprios limites, também o educador constrói a própria identidade. E, quanto mais se percebe, mais capaz se torna de mudar e promover-se enquanto educador, sujeito da própria condição de educar, o que não coaduna com o treinamento. A prática educativa, pois, depende de como o educador se concebe e de como espera ser, o que implica em reflexão e superação. Se se enxerga como “tio” das crianças, terá como resposta algo que corresponde às características não profissionais que implicam esta forma “carinhosa” como pensam alguns, porém extremamente familiar, que afasta e desresponsabiliza a ação do educador como formador ético, porque influencia sobre personalidades humanas. No entanto, a sua força está justamente na competência de se organizar politicamente, de tomar a decisão sobre a imagem de educador que deseja assumir; se é condicionado pela estrutura de trabalho que se encontra, por outro lado não é determinado por ela, visto que a ação educativa crítica implica nesta postura aberta à construção do conhecimento e do fazer-se humano junto às crianças. Implica na tomada de consciência e na reflexão constante do seu fazer, tendo claro os efeitos sobre a formação das crianças. Implica nesta qualidade política da educação, de não ser neutra. Ou se educa para democracia e justiça, ou se educa para alienação e submissão, ao conformismo da realidade que se vive.

Mas, o educador somente vai contagiar crianças com a possibilidade de alcançar melhores condições para suas vidas se for convicto de que a mudança é possível. E, esta convicção implica na superação de limites dentro da própria formação, de superar a insegurança pela segurança e o medo pela coragem em tomar decisões a favor da democracia e da justiça. Na decisão do educador está a sua responsabilidade sobre as conseqüências que resultam de suas opções. Se decide seguir esta ou aquela metodologia pedagógica, precisa estar ciente das conseqüências desta decisão para as crianças, para a sociedade. É preciso que assuma eticamente a decisão que toma, pois “faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir” (FREIRE, 1996, p. 120). É neste nível de aprendizado que o educador tem experiências suficientes para engajar crianças em tomadas de decisão com respeito à liberdade própria e à dos outros.

Destas considerações conclui-se que a educação, como especificidade

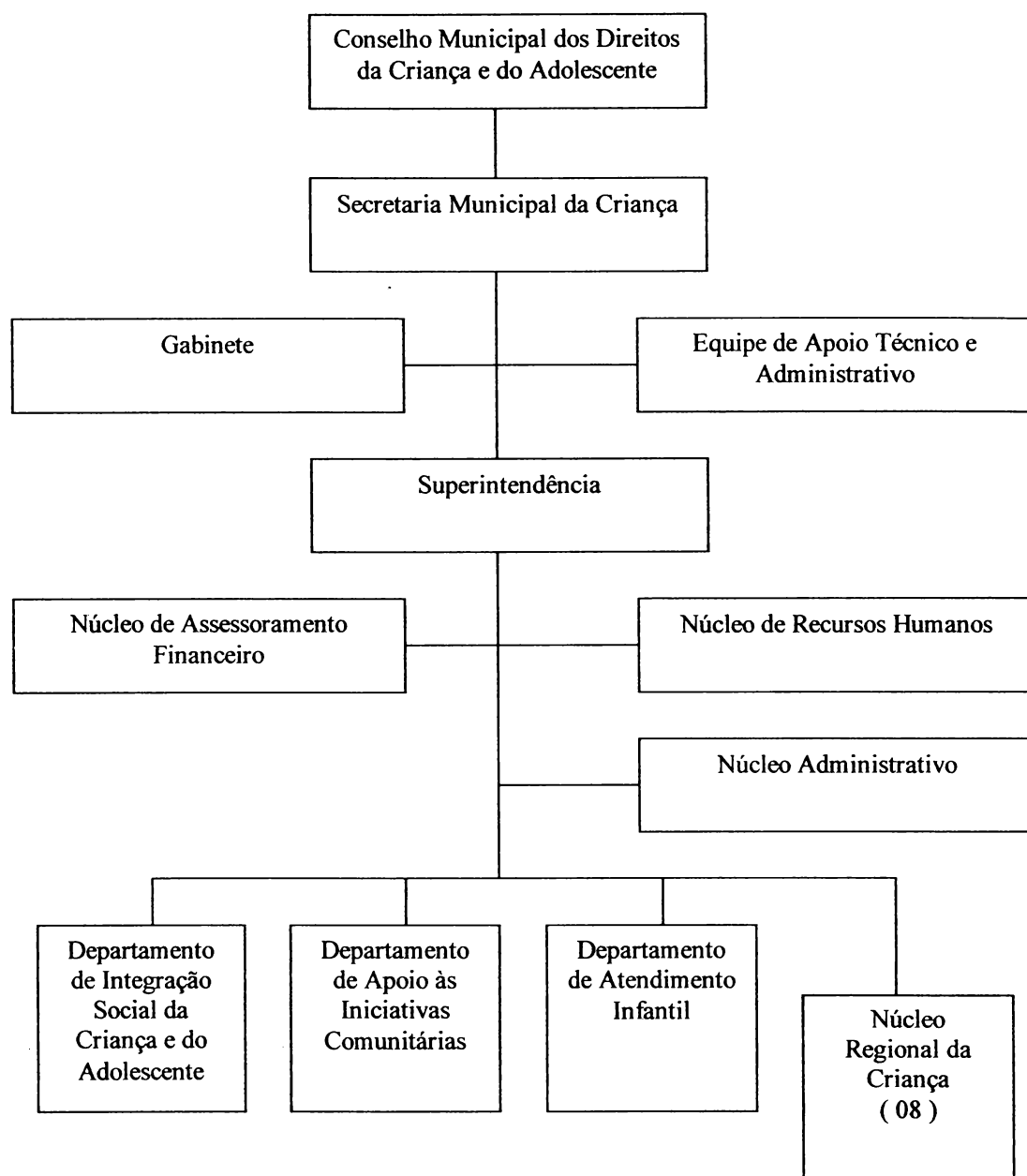
humana, é um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 122), sendo que o educador pode intervir para manter ou para mudar a realidade. É onde reside também a qualidade política da educação que, mesmo não sendo a causa principal das transformações sociais, é espaço de possibilidade de mudança. Educar para a mudança começa cedo, pela inserção da criança em situações de escolhas e intervenção na realidade. É envolver-se e envolver pessoas na superação da situação confortável que vivem uns poucos em detrimento da situação desumanizante que vivem muitos. É lutar pela moralidade da justiça e do bem comum.

Como um dos objetivos deste estudo é propor caminhos necessários para avançar na educação de crianças sob o prisma da autonomia moral e intelectual em creches e pré-escolas da rede municipal, apresenta-se de modo breve na seqüência, onde e como está organizada a educação infantil na Prefeitura Municipal de Curitiba, situando algumas iniciativas deste contexto educativo que vêm promovendo a autonomia moral e intelectual das crianças.

#### **4 A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL**

O município de Curitiba conta com uma ampla rede de creches e pré-escolas em 215 Centros de Educação Infantil, sendo 125 mantidos integralmente pelo município e 90 conveniados, recebendo apoio técnico-financeiro. Estes Centros Municipais de Educação Infantil estão situados na Secretaria Municipal da Criança (SMCR), cuja missão é “atender a crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, mediante ações educativas, preventivas e de proteção integral, contribuindo para o acesso às condições de cidadania.” (Orientações Pedagógico-Administrativas dos Centros Municipais de Educação Infantil, 2001, p. 15). A SMCR. Está organizada de acordo com o seguinte organograma.

## Estrutura Orgânica



O trabalho com creches e pré-escolas é orientado sob responsabilidade do Departamento de Atendimento Infantil (DAÍ), cuja missão é “desenvolver programa de educação infantil em creches e pré-escolas, administradas diretamente pela Prefeitura Municipal de Curitiba ou por intermédio de terceiros, proporcionando o desenvolvimento integral das criança na faixa etária de zero a seis anos.” (Orientações Pedagógico-Administrativas dos Centros Municipais de Educação Infantil, 2001, p.16) Este Departamento trata de questões administrativo-funcionais,



de orientação pedagógica, de segurança e nutricionais.

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) funcionam período integral, das 7h às 18h sendo que as famílias podem optar pelo período parcial, manhã ou tarde. As crianças são organizadas em turmas de acordo com a faixa etária e a demanda social : berçários, até dois anos, maternais de dois a três anos e jardins de quatro a seis anos. O número de funcionários em cada equipe varia de acordo com a capacidade de atendimento, sendo composta de diretor, supervisor, educador, cozinheiro e auxiliar de serviços gerais. Cada CMEI conta, no mínimo, com um professor cedido pela Secretaria Municipal da Educação atuando com crianças de jardim, de cinco ou seis anos de idade. Os educadores têm nível médio e estão iniciando formação específica em educação infantil, através de curso viabilizado pela SMCR. Aos diretores não é exigida formação em pedagogia ou magistério, sendo que muitos apresentam formação de nível superior.

A metodologia de educação infantil visa o desenvolvimento global das crianças, integrando ações de educação e cuidado; o trabalho é organizado em atividades pedagógicas de rotina como recepção e entrega das crianças, alimentação, higiene, descanso e sono, e atividades pedagógicas específicas direcionadas às necessidades da faixa etária nas diferentes turmas de berçários, maternais e jardins.

A ênfase no brincar como importante estratégia de aprendizado das crianças destaca o respeito ao seu modo de aprender e a metodologia orienta para a exploração de diferentes possibilidades de expressão das crianças com literatura, dança, artes plásticas, teatro, música, entre outras atividades extra-curriculares conforme disponibilidade de recursos dos CMEIs.

Além de participarem de eventos contínuos de capacitação, os educadores contam com uma equipe de supervisores entre pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que orientam a elaboração de planejamentos pedagógicos e acompanham os trabalhos realizados com crianças e familiares.

Compete também aos supervisores contribuir na avaliação do desempenho dos servidores que atuam nos CMEIs, em ocasião do PIQ – Programa de Incentivo à Qualidade, o qual premia aqueles que atingem pontuação estabelecida dentro do padrão de qualidade esperado no exercício da função. Os supervisores participam

de eventos como palestras e seminários promovidos pela SMCR e pela SME a partir de convênio existente entre ambas, na responsabilidade da educação infantil municipal.

Está prevista a passagem da educação infantil à SME, conforme exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Segundo a lei, até 1999 todas as creches e pré-escolas deveriam estar situadas nos respectivos sistemas de ensino. Certamente alterações significativas irão ocorrer na organização da educação infantil municipal vigente. Considera-se fundamental esta alteração no sistema atual, o que trará novas perspectivas em termos investimentos na educação infantil, pela mudança de responsabilidades, de uma instância de natureza assistencial para uma de natureza educacional. No entanto, não se pode esquecer da necessidade de integração entre diferentes Secretarias como as da Saúde e Assistência, na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Nos últimos cinco anos observam-se alterações importantes na SMCR, que direcionam um contexto favorável à adoção de posturas democráticas, como a implantação das Associações de Pais e Funcionários (APFs) nos CMEIs, as quais efetivaram a participação de funcionários e familiares em discussões e tomadas de decisão conjunta sobre necessidades e prioridades de investimento na melhoria dos serviços educativos às crianças. Com esta medida, a adequação de espaços para atividades pedagógicas como bibliotecas, cantinhos de interesse, suprimento de brinquedos e livros de literatura, entre outros materiais, têm sido adquiridos pela autonomia que os CMEIs passaram a ter via descentralização e gerenciamento de recursos financeiros, acarretando uma diversidade de ações que vêm efetivando e ampliando na prática as orientações da educação infantil municipal. Nesse sentido, duas iniciativas merecem destaque pelos resultados positivos que vêm apontando na promoção de ambientes sócio-morais pautados no respeito mútuo. Ambas estão relacionadas à alteração do espaço das salas de atividades, o que está tornando menos autoritária a relação dos adultos com as crianças.

## 4.1 INICIATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL E INTELECTUAL NOS CMEIS

### 4.1.1 Iniciativa a - Organização de Cantinhos de Interesse nas Salas de Atividades

Apesar da maioria dos educadores ainda não ter formação específica em educação infantil, muitos deles são sensíveis às necessidades das crianças. É o que vem ocorrendo em alguns CMEIs, no sentido de proporcionar a elas momentos de escolha sobre atividades de seu interesse, alterando a rotina até então conduzida totalmente pelo educador.

Circunscritos ou abertos, os cantinhos constam na proposta pedagógica da SMCR e constituem uma estratégia importante na organização do ambiente das unidades de educação infantil da Rede Municipal. Como nas salas de atividades as crianças também fazem refeições e as menores (maternais) ainda necessitam dormir, a solução indicada pelo DAI foi adaptar o pátio coberto, dos CMEIs que têm este espaço, para refeitório. Com isto, a maioria de mesas e cadeiras das salas são utilizadas nas refeições, mantendo-se duas ou três para atividades que necessitam deste apoio; com o espaço da sala mais livre, diretores e educadores estão organizando cantinhos, fixos ou móveis, compostos de materiais que promovem o agrupamento das crianças conforme interesses nas diferentes ações propostas como por exemplo expressão artística, literatura, faz-de-conta, jogos, entre outras brincadeiras sugeridas pelas próprias crianças. O DAI, responsável pelas diretrizes da educação infantil, entende que “ essa forma de reorganização do ambiente favorece a autonomia, a liberdade de expressão, a escolha, a iniciativa e a responsabilidade na educação das crianças, que passam a compartilhar da sua manutenção, prevalecendo na interação, princípios voltados ao bem-estar do grupo como um todo.” (Curitiba, 2000, p. 26)

No CMEI Tapajós, por exemplo, foram observadas mudanças significativas no ambiente de sala, com cantinhos circunscritos de casinha de boneca, supermercado, livros de literatura, escolinha, jogos pedagógicos, entre outros; um espaço da sala fica reservado com duas mesas para agrupamento de seis crianças com as

quais são desenvolvidos conteúdos pelo professor em um dos períodos do dia. Ao chegar no CMEI, após o desjejum, as crianças vão para a sala e negociam entre si o cantinho que irão iniciar as atividades, pois, cada um comporta grupos pequenos. Segundo depoimento da professora, com esta organização diferenciada, as crianças passaram a se interessar mais pelos conteúdos porque vêm até ela por iniciativa e vontade própria. Segundo depoimento da diretora, “através dos cantinhos as crianças fornecem os conteúdos pedagógicos de acordo com suas necessidades. Durante brincadeiras, dramatizações de diversos papéis, são trabalhadas as situações de conflitos vivenciadas no dia-a-dia. Elas aprendem brincando, construindo e trabalhando todos os conteúdos propostos, sem a imposição do educador ou do professor. Enquanto estão nos cantinhos, o educador interage com as crianças fazendo o papel de ponte entre suas necessidades e os conhecimentos pedagógicos”. As crianças também são responsáveis pela reorganização dos materiais nos cantinhos após o seu uso, participando de modo efetivo em experiências que colaboram na construção de bases importantes para a autonomia moral e intelectual infantil.

O CMEI Barigüi optou por cantinhos abertos, ocupando o centro da sala de jardim II com mesa e cadeiras na oferta de jogos e outras atividades que necessitam de apoio. Um dos cantos da sala é o de literatura, com livros dispostos em prateleira ao alcance das crianças, um sofá feito sob medida e adaptado à altura delas; outro canto é definido com tapetes e almofadas; próximo de uma prateleira ficam duas mesas para atividades de artes; outro tapete caracteriza o canto do faz-de-conta com um espelho e prateleira com brinquedos de casinha de boneca. Segundo depoimento da educadora, “o que mais chamou a atenção é como a autonomia incentiva as crianças a se envolverem nas atividades. Por exemplo, algumas pareciam não se interessar por atividades que exigiam concentração. No começo só queriam brincar e ficavam eufóricas com a liberdade de poder pegar a boneca ou o carrinho e ficarem livres pela sala. Com o passar do tempo, ao perceberem que mesmo depois de realizar a atividade proposta elas poderiam brincar novamente e que o brinquedo não iria sair dali, elas se soltaram mais e deixaram a criatividade fluir; crianças que só rabiscavam, amassavam seu trabalho, muitas vezes tumultuando a hora de atividade passaram a demonstrar muito mais interesse

revelando-se verdadeiras artistas. Elas passaram a permanecer muito mais tempo na mesa de atividades do que nos brinquedos, como se fosse uma fonte inesgotável de criatividade”. Outro fato destacado pela educadora na organização dos cantinhos é que “a educadora consegue observar melhor as reações das crianças, suas necessidades e o relacionamento entre elas, como se fosse um jogo interativo diário, com mais tempo para dar uma atenção personalizada atendendo às necessidades de cada uma”. Diante dos resultados positivos que observaram na mudança de comportamento das crianças que passaram a requisitar menos a atenção do educador, tornando-se mais comunicativas, independentes e interessadas nas atividades, as educadoras das demais turmas solicitaram a mesma alteração em suas salas. Aos poucos, a diretora providenciou tais modificações. As crianças de berçário e maternal têm materiais e brinquedos dispostos ao seu alcance logo que entram em sala. A diretora ainda foi mais longe organizando espaço de biblioteca e uma “Tenda da Fantasia”, local destinado para expressão artística e cultural em que crianças e familiares são protagonistas de eventos promovidos e incentivados pelo CMEI. Nesta proposta, familiares bem como professores de escolas vizinhas e outros convidados tiveram participação efetiva à sua realização.

Vale a pena destacar ainda a opinião da educadora do CMEI Barigüi ao concluir que “ a resistência à mudança está nas pessoas; as vezes a estrutura existe mas a mudança não acontece porque as pessoas não acreditam que pode ser feito um trabalho diferente e apoiado nas necessidades infantis”.

#### 4.1.2 Iniciativa b - Integração de Crianças de Diferentes Faixas Etárias

Na ocasião da semana da criança, o CMEI Cassiopéia elaborou um projeto diferenciado para a comemoração. Toda equipe participou a respeito das mudanças que seriam feitas e, mesmo um pouco inseguras, as educadoras acreditaram que seria positivo para as crianças e colocaram as idéias em prática, organizando cada sala com uma proposta diferente de atividade. Uma para brincadeiras de faz-de-conta ( casinha de boneca, salão de beleza, fantasias, etc.), outra, para expressão artística variando a cada dia oficinas de desenho, pintura, colagem, etc. Na sala de literatura, as crianças ouviam histórias e montavam peças de teatro com auxílio das

educadoras e representavam às demais. Outra sala foi organizada com jogos educativos e didáticos como quebra-cabeças, memória, blocos de montar, entre outros. No início do dia, após o desjejum, as crianças escolhiam qual atividade participar e eram agrupadas por interesse. Nas salas, as educadoras orientavam como utilizar espaço e materiais; as crianças permaneciam em cada sala até o momento de optar por outra atividade; as menores eram conduzidas por uma das educadoras, enquanto outra recebia novas crianças. Segundo depoimentos, foi mais trabalhoso para as educadoras, pois, diante da nova experiência, precisaram de paciência até que as crianças entendessem o funcionamento. No entanto, consideraram relevante para as crianças que escolhiam as atividades e participavam ativamente daquelas de seu interesse.

Acreditando na importância desta experiência para as crianças, a diretora propôs ao grupo a continuidade, uma vez por semana. A equipe concordou e estão pondo em prática, nas sextas feiras, quando observa-se uma movimentação diferente no CMEI Cassiopéia: burburinhos, crianças entrando e saindo de diferentes ambientes, e tendo à disposição a atenção das educadoras, bem como a oportunidade de regular o próprio comportamento.

Desta experiência, a equipe observou vários aspectos positivos, entre eles, a integração de crianças de diferentes idades, umas aprendendo com as outras na realização das atividades e, o contato da crianças com todas as educadoras, que facilita a adaptação amenizando ansiedades diante das mudanças de turma que ocorrem ano a ano.

Estas iniciativas demonstram uma preocupação e respeito às necessidades das crianças, pelo esforço das equipes de funcionários em proporcionar a elas esses momentos de escolha e descontração, em que podem participar de atividades decidindo onde, por quanto tempo e com quem querem estar para brincar e aprender. No entanto, considera-se que muito ainda há para ser feito no sentido de avançar neste processo educativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE CONTINUIDADE

As iniciativas descritas sobre a alteração do espaço físico favorecendo a escolha de diferentes atividades às crianças de acordo com o seu interesse é uma condição necessária porém não suficiente à promoção da autonomia moral e intelectual infantil. Outras experiências precisam ser colocadas em prática, como aquelas que envolvem crianças na elaboração de regras de convivência e jogos em grupo, que possibilitam a troca de pontos de vista e a descentração, isto é, o reconhecimento que a sua opinião é uma entre tantas outras que merecem ser respeitadas.

As crianças podem participar mais das decisões e escolhas a respeito daquilo que lhes interessa aprender e compreende-se que as crianças aprendem não somente quando o adulto tem intenção de ensinar. Características próprias da infância indicam que as crianças aprendem muito umas com as outras por meio de jogos espontâneos, pois estão em condições mais equilibradas do ponto de vista cognitivo para controlar o próprio comportamento e regular o respeito às regras que combinam enquanto interagem, e, isto pode ser incentivado pelos educadores acreditando nas capacidades das crianças e possibilitando a elas chances de resolver conflitos entre si. Neste processo, no entanto, os limites são necessários dentro de uma atmosfera de respeito mútuo em que as crianças sejam levadas a compreender as conseqüências de suas escolhas para si e para o grupo, e que a liberdade de escolha implica em responsabilidades.

Crianças precisam ser desafiadas a superar as limitações que têm para que gradativamente construam estruturas de pensamento que possibilitem avançar nas trocas cognitivas e na autonomia moral e intelectual, o que remete à sua identidade em construção e aos processos internos de assimilação e acomodação. Para isto, necessitam de professores que tenham clareza do conceito de autonomia moral e intelectual, o que pode ser viabilizado a partir da divulgação de estudos como este que se apresenta, aos profissionais que atuam na educação infantil. Acredita-se que, com a clareza deste conceito que implica numa construção interna que evolui da heteronomia para a autonomia, numa mudança da natureza do respeito unilateral

para o mútuo e de relações de coerção para cooperação, o educador poderá identificar limitações como desafios próprios para superar e alcançar outro patamar na sua condição de educador.

Uma estratégia fundamental que possibilita essa transformação pessoal é a reflexão teórico-prática. Detendo informações e compreendendo a respeito das capacidades cognitivas próprias das crianças, como se dá o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual como uma busca contínua de superação de si próprio e tendo em vista condições mais humanas de interação pela via do respeito mútuo, o professor terá mais chances de realizar uma prática coerente e ética, o que passa pela mudança do ponto de vista das relações, no sentido de tornarem-se menos autoritárias e pautadas na cooperação.

Nesse sentido, encontros para troca de experiências em que educadores possam relatar, apresentar resultados e refletir sobre iniciativas como as que foram destacadas neste estudo são fundamentais porque contagiam e agregam novas práticas, ampliando o referencial educativo e metodológico de cada um, ao mesmo tempo em que se valoriza e potencializa a identidade do professor competente e consciente de seu papel enquanto sujeito da educação.

Considera-se que fica posto um desafio à educação infantil municipal, de assumir a autonomia moral e intelectual como um compromisso na formação das crianças que freqüentam creches e pré-escolas, e, porque não acrescentar, um compromisso com a possibilidade de contribuir à transformação da sociedade em que se vive, contando com seres humanos autônomos, críticos e cooperativos, condições necessárias para evoluir na espiral do desenvolvimento de uma ética humana universal.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-135.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. **Parecer n. 22/98**, de 17 de dezembro de 1998. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 1998.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Criança. **A organização do ambiente nas unidades de educação infantil da Rede Municipal**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2000.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Orientações pedagógico-administrativas dos centros municipais de educação infantil**. Curitiba: Prefeitura Municipal CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2001.
- DEVRIES, Rheta. Bons jogos em grupo: o que são eles? In: KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. p. 3-12.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIDONET, Vital. Valores en la infancia: la etica y la educación infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP. **Infância-Educação Infantil: Reflexões para o início do século, 2000**, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ravil, 2000, p. 54-74.
- FARIA, José Henrique de. **Ética, moral e democracia: paradoxos da práxis organizacional**. Curitiba. ANPAD, anais do 1º ENEO, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Lia. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Revista Educar**, n. 19, 2002. No prelo.
- KAMII, Constance. Por que usar jogos em grupo? In: KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. p. 13-47.

\_\_\_\_\_. **A criança e o número:** implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Limites:** três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma interpretação psicológica dos “limites” no domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. **Revista Educar**, n. 19, 2002. No prelo.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação ?** Trad. Ivete Braga. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.