

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
MORAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA.**

Regiane Larréa Pereira

**Monografia realizada para obtenção do grau de Especialista em
Psicologia Clínica: Infância e Família, sob orientação da
Profa. Tânia Mara Sperb**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade
Porto Alegre, Março de 2006.**

Sumário

Resumo.....	3
1.Introdução.....	4
2.Autonomia Moral: o resgate de um conceito.....	5
3.A Educação Infantil no Contexto Educacional.....	10
4.Autonomia Moral na Educação Infantil: uma prática possível.....	12
5.Considerações Finais	17
6.Referências Bibliográficas.....	19

Resumo

A escola desempenha um papel importante na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Mais do que um espaço destinado à alfabetização e à aprendizagem de conteúdos, a escola influencia de forma significativa na formação moral. O presente estudo tem por objetivo revisar a literatura sobre a autonomia moral e identificar o papel da educação infantil na construção do ser autônomo. Apesar da relevância do tema, estudos mostram que pais e educadores possuem um conhecimento restrito e tendem a confundir autonomia moral com o senso comum. Para a maioria dos autores, a construção da autonomia moral na criança será possível em um ambiente democrático, constituído por relações de cooperação e respeito mútuo, possibilitado pelas trocas sociais.

Palavras-chave: moralidade; autonomia moral; educação infantil; construção.

1- Introdução

Autonomia é um termo freqüentemente utilizado por pais e educadores que se preocupam com a educação e o desenvolvimento infantil. No contexto educacional, autonomia é um tema fundamental, alicerçando-se na idéia de Jean Piaget de que esta se constitui um fim da educação. Para Piaget (1969/1970), o principal objetivo da educação é ajudar a criança a se desenvolver intelectual e moralmente. Assim, com base na teoria piagetiana, trataremos aqui de entender como se constrói a autonomia moral na criança pequena e como a educação infantil contribui para isto.

Quando falamos em autonomia, logo vem à mente a idéia de um indivíduo independente, capaz de realizar coisas sem a ajuda de outras pessoas. Para investigar a concepção de autonomia de educadoras infantis, Dias e Vasconcellos (1999) realizaram um estudo com 34 educadoras da rede pública municipal de Niterói/RJ. Para identificar mudanças, foram realizadas entrevistas antes e depois de um curso de extensão sobre autonomia, utilizado como intervenção. Os resultados das entrevistas iniciais revelaram que a maioria das educadoras concebia autonomia como um processo individualizado que leva as crianças desenvolverem a capacidade de agir por conta própria. Após a intervenção, houve uma mudança: as professoras passaram de uma concepção individualista para uma concepção mais coletivista, valorizando as interações sociais para a aquisição da autonomia. Da mesma forma, Dessandre (2004) buscou analisar a concepção sobre autonomia e as estratégias utilizadas com quatorze professores de várias escolas do ensino fundamental de Niterói/RJ. A autora verificou que, como no estudo anterior, a maioria destes concebia autonomia como a capacidade do indivíduo de agir independentemente.

Na busca de identificar o que as escolas ensinam em termos de relação pessoa-ambiente, Elali (2003) levou a efeito um estudo em cinco escolas de educação infantil da cidade de Natal/RN. Dos 145 pais e 85 professores entrevistados quanto ao que entendiam sobre o papel do ambiente escolar no desenvolvimento, 27,6% ressaltaram a importância para a socialização; 22,7% para uma disponibilidade maior de espaço em comparação ao encontrado em casa; 16,1% para a consolidação de hábitos/ rotinas e limites; 14,3% para a maior possibilidade de brincar; 12,6% para um aumento da autonomia individual; 10,9% para o aprendizado; 10,9% para o conhecimento de pessoas e lugares diferentes; 6,5% para liberdade e o restante para o contato com a natureza.

Ao considerar a autonomia moral como o principal objetivo da educação, entendemos que a concepção dos educadores sobre o tema adquire importância central, uma vez que interfere na sua prática pedagógica. A preocupação se torna maior quando constatamos que os

educadores possuem um conhecimento restrito sobre autonomia moral, sua relevância e significado. Por outro lado, a educação infantil tende ainda a valorizar na criança o desenvolvimento de uma autonomia individual. Para Freitas (2002), o significado de autonomia deve ser apreendido de forma correta visto que conceitos mal compreendidos geram práticas equivocadas.

Como obstáculo ao trabalho do professor no desenvolvimento da autonomia moral, podemos citar o modelo ideológico e pedagógico adotado pelo meio escolar. Conforme Theobaldo (1995), há alguns anos atrás, a escola, preocupada com a educação moral dos alunos, concebia a disciplina de Educação Moral e Cívica como um meio de transmitir direitos e deveres do cidadão, costumes e tradições vigentes. O distanciamento e a descontextualização com que os conteúdos eram abordados, tornou esta disciplina obsoleta. Para Araújo (1996), a educação moral deveria ser praticada desde a pré-escola através de atividades que permitam a reflexão e a construção de uma postura autônoma. Silveira (2001), no entanto, chama a atenção para o fato de que a construção da autonomia moral se concretiza na interação com o outro, necessitando de estruturas lógicas desenvolvidas e não sendo ensinada pela via lingüística, discurso ou texto.

No decorrer deste trabalho, trabalharemos o conceito de autonomia moral revisando autores, como Jean Piaget, Constance Kamii, Rheta Devries, Yves de La Taille, Adelaide Dias, Lia Freitas, Ulisses de Araújo, entre outros. Em seguida, apresentaremos aspectos históricos e atuais sobre a educação infantil e seu papel na construção da autonomia moral.

Para finalizar, apoiando-nos nas principais idéias abordadas, apresentaremos nosso entendimento com o propósito de responder aos questionamentos iniciais, provocar outros e contribuir para o andamento de pesquisas nesta área.

2. Autonomia Moral: o resgate de um conceito.

A autonomia moral encontra-se intimamente vinculada à questão moral. O estudo da moralidade busca respostas para uma pergunta crucial: “como devo agir?” Na ação subentende-se que há princípios e valores que a orientam e critérios atribuídos para o seu julgamento. Para Theobaldo (1995), o sistema moral nada mais é que o conjunto de regras elaboradas por uma sociedade para nortear sua conduta coletiva, visando a sua manutenção e abrangência através dos “costumes, tradições, instituições e vivências cotidianas” (p. 249). “Em qualquer forma de organização social, limites são colocados, deveres exigidos” (La Taille, 2002, p. 25).

Na história do estudo sobre a moral, encontramos referências na Filosofia, Sociologia e Psicologia. Segundo Freitag (1992), a ciência isolada não responde de forma satisfatória a questão da moralidade, necessitando-se de uma visão interdisciplinar. Para a autora, “a filosofia pergunta pelos critérios ou princípios (conscientes) que orientam a ação, a sociologia pergunta pelas conseqüências objetivas de uma ação no contexto social e a psicologia tenta desvendar as causas subjetivas que levaram o sujeito a agir consciente ou inconscientemente desta e não de outra forma” (p. 12).

O filósofo que mais influenciou as idéias de Piaget foi Emanuel Kant (Freitag, 1992). As idéias de Piaget sobre a moral podem ser vistas como um kantismo evolutivo (Freitas, 2002). Para Freitag (1992), Piaget resgata e complementa as idéias de Kant, acentuando que Piaget concorda com Kant quando refere que autonomia moral reflete a independência do sujeito racional frente às pressões do grupo. No entanto, ele acrescenta que para a norma adquirir validade ela precisa ser elaborada e respeitada por todos, ou seja, é preciso haver cooperação e reciprocidade. Ainda, segundo a autora, noções de justiça, respeito à regra e dignidade humana são o resultado de uma gênese que pressupõe ação e interação, ou melhor, experiência de vida no grupo.

Ao realizar uma análise estrutural da obra de Piaget, Freitas (1999) observou que o projeto inicial descrito sobre a moral permaneceu inacabado, apontando que nele Piaget buscou estabelecer condições necessárias (mas não suficientes) para a ação moral. No entanto, concordamos com Andrade (2003) quando refere que, embora o projeto permaneça inacabado, a teoria de Piaget “sustenta um referencial epistemológico capaz de dar conta de muitas questões que perpassam a escola, como conhecimento, desenvolvimento cognitivo, ensino e aprendizagem” (p. 20).

Segundo Freitag (1992), Piaget desenvolve seus estudos do julgamento moral abordando questões biológicas, orgânicas, psicológicas e sociais. Apesar de Piaget não ter se dedicado exclusivamente ao tema, deixou importantes contribuições para a sua compreensão. Freitas (1999) coloca que, na teoria piagetiana, as trocas com o meio são imprescindíveis para que haja conhecimento e ética possível, sendo indispensável para a conduta ética o desenvolvimento intelectual, a relação de respeito mútuo com o outro e a constituição de uma tábua de valores.

As normas morais se desenvolvem “nas relações interindividuais, nas relações estabelecidas entre a criança e o adulto e entre a criança e seus iguais, levando-a a adquirir a consciência do dever e a colocar acima de seu eu esta realidade normativa, que é no que consiste a moral” (Piaget, 1967, p.09). Freitag (1992) acrescenta que a ação do sujeito só

passa a ter um caráter moral quando o princípio norteador da ação é conscientizado como sendo válido, aceito racionalmente, necessário socialmente para o convívio no grupo e seguido livremente de forma individual.

Na visão de Piaget (1930/1996), a realidade moral não é herdada como a simpatia, o medo, as raízes instintivas da sociabilidade, a subordinação e a imitação, mas sim adquirida. Para o autor (Piaget, 1967), “nenhuma realidade moral é completamente inata. Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que se constitua esta disciplina é fundamental que os indivíduos entrem em relação uns com os outros” (p. 9).

Winnicott (1979/1982) coloca que cabe aos pais oferecer os valores originários do sistema social local à criança, pois torna-se improdutivo esperar que esta desenvolva os seus próprios valores. A atitude moral, para La Taille (2005), não depende da aquisição de regras e princípios morais. Para o autor, a força que motiva o agir moral está nos valores morais, ou seja, nas ligações afetivas estabelecidas com o outro. Estas ligações podem ser motivadas por sentimentos de apego/medo, simpatia e confiança.

O estágio inicial do desenvolvimento infantil é caracterizado por Piaget (1932/1994) como um período egocêntrico em que prevalece a anomia, podendo ser alterado somente com a tomada de consciência e a aquisição de normas, denominado de pré-moralidade. “É só pelo contato com os julgamentos e as avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob pressão das regras lógicas e morais coletivas” (p. 298). Assim, para o autor (Piaget, 1969/1970), somente a ação exercida pelo adulto no ambiente escolar ou familiar pode contribuir para alterar este estado inicial. Araújo (1996) acrescenta que as condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo propiciam não só o desenvolvimento da consciência lógica, como também da consciência moral.

No que tange a este período inicial, La Taille (2005) afirma que a criança pequena possui um universo moral rudimentar que merece total atenção se quisermos que o desenvolvimento moral ocorra, pois somente com o tempo, ele se desenvolverá e se sofisticará. Para o autor, a criança entra em contato com a moral por intermédio das regras sociais, transmitidas através da rotina de cuidados e higiene já no início da vida. No entanto, é a partir dos quatro e cinco anos de idade que a criança começa a perceber que há coisas que se fazem e outras que não devem ser feitas. Esta distinção de regras indica o despertar do senso moral. O autor (La Taille, 2002) refere ainda que o senso moral é adquirido na fase em que as relações tornam-se assimétricas e a autoridade do adulto se faz presente.

A entrada da criança no universo moral propicia a passagem de um estado de completa anomia para uma consciência heterônoma. Conforme Piaget (1932/1994), a criança heterônoma estabelece com o adulto uma relação de natureza unilateral em que a palavra do adulto é vista como verdade absoluta. O respeito unilateral é importante para a constituição da consciência elementar do dever e é o primeiro controle normativo do qual a criança se torna capaz. Para o autor, o pensamento da criança deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião das pessoas. Devries e Zan (1994/1998) complementam as idéias de Piaget dizendo que a “moralidade heterônoma é a conformidade com as regras externas que são simplesmente aceitas e seguidas sem questionamento” (p. 54).

A heteronomia natural da criança é freqüentemente estimulada pelas recompensas e castigos utilizados pelos adultos, sendo “precisamente essas sanções que mantêm as crianças obedientes e heterônomas” (Kamii, 1982/1991, p.108). A autora considera a punição como a forma mais comum de coação e destaca, como consequência desta, três aspectos: a criança poderá repetir o mesmo ato, evitando ser descoberta; ela poderá adquirir uma atitude conformista em que não é necessário tomar decisões, apenas obedecer e, por último, poderá desenvolver uma atitude de revolta. Para a autora, a recompensa, ainda que superior à punição, pode também reforçar a heteronomia na criança, fazendo-a agir apenas motivada pelo benefício que receberá. Apesar das consequências negativas da coação, Kamii (1991) considera a coerção do adulto sobre a criança uma prática impossível de evitar.

As crianças governadas continuamente por valores e crenças de outras pessoas e submetidas a um ambiente em que prevalecem coações ficam suscetíveis de ter um comportamento que tende à submissão e ao conformismo, dificultando a construção de sua autonomia (Devries & Zan, 1994/1998; Menin, 1996). Para Kamii (1991), “somente numa relação em que o poder do adulto é reduzido ao mínimo é que a criança pode desenvolver sua autonomia” (p. 30).

Winnicott (1979/1982) ressalta que os adultos têm a tendência de confundir na criança obediência com crescimento. Para ele, a obediência, apesar de trazer recompensas imediatas, pode contribuir para o desenvolvimento de um falso self. Da mesma forma, Vinha (1998) coloca que “o importante não é a obediência às regras externamente, pois isso pode ser conseguido com castigos, ameaças, punições, autoritarismo, chantagens, recompensas entre outros, mas sim o processo pelo qual obtemos a cooperação da criança” (p.11).

No que se refere à autonomia moral, Kamii (1991) revela que esta se desenvolve através de relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo. A cooperação, conforme Kamii (1991), Devries e Zan (1994/1998), deve acontecer de forma voluntária, emergir do

desejo e da necessidade interior de cooperar, sem esquecer da necessidade de se alcançar um objetivo comum, com sentimentos e perspectivas próprias em conformidade com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros.

A autonomia está ligada à capacidade do indivíduo de se auto-regular, moral e intelectualmente (Devries & Zan, 1994/1998). Segundo Piaget (1932/1994), só a cooperação conduz à autonomia moral do indivíduo, levando-o a apreciar o valor das regras propostas e não apenas obedecê-las. A autonomia, do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das crenças impostas pelos mais velhos e, do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade por uma norma própria da consciência. Para o autor, quando a criança começa a perceber que a verdade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuo, é um sinal de que ela se encontra em uma fase mais autônoma do desenvolvimento moral. Freitas (2002) considera a capacidade do sujeito de propor regras próprias como o primeiro passo em direção a autonomia moral.

A conquista da autonomia moral se dá a partir da heteronomia, quando a criança aceita pertencer a uma comunidade moral (La Taille, 2002). Para Vinha (1998), a criança constrói gradualmente sua autonomia moral em um ambiente democrático que lhe propicie trocas sociais, permita a livre expressão de pensamentos e desejos, a tomada de decisões e a aquisição de pequenas responsabilidades. La Taille (2005) aponta como uma vantagem da autonomia o reconhecimento da presença do outro e o respeito pelos indivíduos.

Ao realizar um estudo sobre dilemas morais hipotéticos, Dias (1999) investigou o processo de mudança no pensamento moral identificando os estágios em que ocorriam e como essas mudanças aconteciam. Utilizando o instrumento - Defining Issues Test (Dit) - que apresenta seis dilemas morais, Dias suscitou o desequilíbrio das estruturas através de discussões em grupo. A autora utilizou uma amostra experimental de 24 crianças de 10 a 12 anos (12 para o grupo controle e 12 para o grupo experimental), todos estudantes da 6ª. série de uma escola de Campina Grande/PB. O resultado obtido no grupo experimental indicou um escore significativamente superior à média dos escores do grupo controle, na situação de pós-teste. A intervenção propiciou a mudança do pensamento moral e favoreceu o crescimento e a maturidade, impulsionando a tomada de consciência para níveis mais elevados de raciocínios morais.

Desta forma, percebemos que é possível modificar formas de pensamento na criança e ajudá-la a construir uma consciência moral autônoma. Concordamos com Kamii (1982/1991) quando observa que o adulto ajudará a criança a desenvolver sua autonomia moral quando

reduzir seu poder sobre ela, encorajando-a a construir por si seu próprio valor moral e intercambiando pontos de vista.

Apesar de considerar a consciência moral autônoma mais elevada em relação às demais, Piaget (1930/1996) revela que tanto a moral autônoma como a heterônoma são igualmente importantes para o desenvolvimento moral infantil e não devem ser negligenciadas. Da mesma forma, para La Taille (2002), a autonomia moral necessita da heteronomia e pode ser compreendida como a superação desta última.

3. A Educação Infantil no Contexto Educacional.

A educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança desde o nascimento. Em função da entrada da mulher no mercado de trabalho, a creche se constituiu como sendo um lugar destinado à guarda e alimentação dos filhos. Hoje, percebemos as importantes transformações por que passou esta instituição e também as diferentes denominações dadas a ela no tempo. Conforme Drouet (1990), por volta de 1840, na França, as primeiras instituições que cuidavam de recém-nascidos e crianças até a idade de cinco anos denominavam-se *crèche*, que em francês significa berço. Na Inglaterra, adquiriu o nome de *day-nurseries*. Na Europa, no fim do século XVIII, as primeiras creches apareceram com a denominação de “refúgios”. Com a Revolução Industrial, a mulher passou a se ausentar do lar e a trabalhar nas fábricas. Os “refúgios”, que se localizavam na casa de uma mulher que não trabalhava fora, era a alternativa de cuidado e atenção aos filhos pequenos.

Com a primeira guerra mundial, a creche passou a abrigar além de crianças de mães trabalhadoras, crianças órfãs que necessitavam de um atendimento integral. Com o aumento de crianças nas creches públicas, os berçários e as creches particulares começaram a surgir. Somente a partir do final da segunda guerra mundial é que estes passaram a ser devidamente regulamentados e registrados. Na década de 50, a pré-escola surgiu como um programa de ensino destinado a preparar as crianças carentes para a escola elementar, objetivando evitar a evasão escolar. Esta tendência iniciou-se no território norte-americano e influenciou outros países, incluindo o Brasil (Drouet, 1990).

Conforme Drouet (1990), no Brasil, além das creches e escolas maternas, começavam os assim chamados jardins-de-infância, que se caracterizavam por serem escolas particulares de custo elevado. Nos jardins-de-infância, as educadoras desenvolviam atividades de socialização e recreação, ficando para as instituições assistenciais a função de proteção, abrigo e alimentação. A partir da década de 70, as funções de assistência e educação passaram a ser integradas, visando suprir não só as carências físicas e emocionais como também a

cultural, de forma a evitar fracassos e evasão na idade escolar, apesar de que, neste momento, para Freitas e Shelton (2005), a educação tenha se reduzido à escolarização. Drouet (1990) coloca que a pré-escola passou a ser um lugar para o desenvolvimento integral, biopsicossocial e emocional.

Kramer (2000) considera a pré-escola como um lugar que propicia o desenvolvimento infantil, visto que valoriza e amplia os conhecimentos da criança, possibilita a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, favorece um autoconceito positivo e o exercício da cidadania.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB 22/98), o trabalho nas creches é destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade e nas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil, para crianças de 4 a 6 anos. Estas diretrizes possuem a tarefa de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, visando acima de tudo a qualidade.

No Brasil, apesar do cuidado e da educação serem atualmente reconhecidos como um direito da criança desde o nascimento, Freitas e Shelton (2005) colocam que ainda há diferenças entre os serviços destinados às crianças das diferentes camadas sociais. Em um estudo realizado por Pacheco e Dupret (2004), com famílias beneficiadas do programa Rio, da prefeitura do Rio de Janeiro, estas foram questionadas sobre o serviço oferecido nas creches. A população entrevistada era composta por moradores de comunidades pobres cujo acesso à moradia e aos serviços públicos eram precários. Os resultados mostraram que 97% das famílias possuem uma visão assistencialista custodial, sendo a creche vista como extensão do trato familiar. Para 76,3% das famílias, a entrada da criança na creche deve-se à inserção da mãe no mercado de trabalho, sendo vista como uma questão de sobrevivência e não como um local que estimula o desenvolvimento. Quanto aos objetivos da creche, 46,8% referem o carinho, a alimentação e os cuidados, 19,9% o ensino e 18,6% a educação.

Para Lordelo (2002), o desenvolvimento da criança é influenciado não só pelas características da creche, mas pelas características da própria criança e de sua família. Segundo a autora, a creche proporciona à criança diferentes experiências e oportunidades, tanto nas relações estabelecidas com os educadores e parceiros, como no contato com o ambiente e os recursos pedagógicos.

Na visão de Gadotti, Freire e Guimarães (1989), o educador assume um papel mutável, histórico e social, definindo sua postura diante da sociedade que ele almeja mudar. A qualificação e a preparação do professor está ligada ao compromisso político deste, ao

movimento dialético professor enquanto técnico e professor enquanto político. “O educador é político enquanto educador e o político é educador pelo próprio fato de ser político” (p. 26). Para os autores, o trabalho pedagógico-político deve estar em desacordo com uma educação elaborada em gabinete, dissociada do avanço da massa popular.

O projeto pedagógico da educação infantil, apresentado pelo Referencial Curricular Nacional (RCNEI/98), sugere que as unidades de educação infantil criem condições para o desenvolvimento integral das crianças, propiciando o desenvolvimento das capacidades física, cognitiva, afetiva, estética e ética, além da preocupação com o desenvolvimento das relações interpessoais e com a inserção social. O desenvolvimento da capacidade ética propõe aos educadores um olhar para a construção dos valores que devem nortear as ações da criança. Silveira (2001) coloca que, embora o projeto político pedagógico seja importante, não oferece garantia para a construção de uma autonomia moral na criança. Já para Figueiredo (2004), o modelo pedagógico utilizado pela escola é importante na medida em que ele poderá proporcionar à criança situações que lhe possibilite vivenciar experiências diversas, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas, isto é, caminhar rumo à autonomia.

Ainda que os aspectos sociais e afetivos sejam importantes para garantir as demais aprendizagens, a educação infantil deve orientar seu trabalho para o desenvolvimento da autonomia, ou seja, para “capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociados com outras pessoas, sejam adultos ou crianças” (Figueiredo, 2004, p. 09).

4- Autonomia Moral na Educação Infantil: uma prática possível.

O modelo pedagógico utilizado pela escola tem a função de orientar o trabalho do educador em sala de aula, interferindo significativamente na construção da moralidade infantil. Para Vinha (1998), “as atitudes, a forma de ensinar, a maneira de agir dentro da sala de aula refletem a concepção de autonomia do educador e são determinantes no processo de construção da autonomia moral dos educandos” (p. 6).

A escola tradicional foi severamente criticada por Piaget no que se refere à construção da consciência moral infantil. Ao analisar os princípios deste método educativo, Piaget (1932/1994) enfatiza que este contribui para reforçar o egocentrismo na criança. Para o autor (Piaget 1969/1970), a escola tradicional é pautada numa relação unilateral em que a criança passa a receber de fora o saber e a moral do adulto. O professor é revestido de autoridade intelectual e moral cabendo ao aluno obedecê-lo. Desta forma, a escola tradicional colabora

para que as atividades intelectual e moral do aluno permaneçam heterônomas. O autor coloca ainda que a vida social entre as crianças se reduz aos chamados exercícios coletivos, em que se caracterizam por trabalhos individuais executados em um mesmo local.

A escola tradicional dá lugar à escola nova: movimento que se caracteriza pela valorização dos interesses da criança, defesa pelo desenvolvimento natural e pela introdução do lúdico nas atividades infantis (Kramer, 2000). Influenciada por este movimento, Vinha (1998) considera que o professor deve estimular a criança na busca de respostas, incentivar a pesquisa, evitar mensagens humilhantes e evitar resolver situações através de recompensas e punições.

No que se refere à educação infantil, Lordelo (2002) coloca que a limitação encontrada na creche está na ausência ou deficiência de responsividade do adulto para com a criança. Para a autora, “a ausência ou deficiência de respostas do ambiente social, prontas e sincronizadas com as ações da criança, podem afetar o seu desenvolvimento cognitivo, podendo gerar um senso diminuído de controle sobre si e o mundo, baixa auto-estima e estilos cognitivos passivos” (p. 91).

Diferente da postura autoritária do professor, característica da escola tradicional, Figueiredo (2004) observa que o adulto/educador deve assumir juntamente com as crianças um papel ativo. Assim, conforme La Taille (2005), os educadores da escola infantil devem colocar-se como figuras de autoridade e de referência no meio social e no mundo dos valores. Para o autor, cabe aos educadores repassar às crianças pequenas os princípios que inspiram as regras, para que sejam assimilados gradativamente.

Araújo (1996) afirma ser impossível estabelecer um ambiente escolar livre de elementos de autoridade, no entanto, admite ser possível reduzir estes elementos nas relações entre adultos e a criança. Da mesma forma, Vinha (1998) refere ser impossível neutralizar completamente a autoridade do professor, pois este elemento faz parte do processo educativo. Para a autora, o educador assume sua autoridade quando faz com que os alunos respeitem e cumpram a lei, visando promover a justiça.

Araújo (1996) denomina de “ambiente escolar cooperativo” aquele ambiente democrático em que o professor não deixa de ser a figura de autoridade e, juntamente com os alunos, estabelece as regras do grupo de forma democrática, baseadas no respeito mútuo. O ambiente autoritário caracterizado por relações de respeito unilateral é tão negativo como aquele em que prevalece o respeito unilateral invertido. O autor refere, ainda, que no respeito unilateral invertido, o professor não utiliza sua autoridade, mas transfere o controle da turma

aos alunos, promovendo assim a falta de limites. Para Vinha (1998), o limite é importante, pois propicia a frustração que é necessária à educação.

La Taille (2002) refere dois tipos de limite: no sentido restritivo e da superação. O primeiro indica fronteiras que não devem ser ultrapassadas, ações que não devem ser realizadas; o segundo, indica a superação dos limites e a necessidade de virtudes. Atualmente, observa-se que crianças e jovens possuem dificuldade em aceitar limites e se recusam a restringir sua liberdade. O autor entende que isto se deve a uma crise de valores morais, no sentido do que é certo ou errado, proibido ou permitido. Complementa, acrescentando que “se nada lhes é colocado como dever é compreensível que desenvolvam ou o façam de maneira lacunar, sua moralidade, seu senso moral” (p. 31).

Em uma pesquisa realizada por Araújo (1993), o autor buscou identificar a relação entre o ambiente escolar cooperativo e o julgamento moral em crianças de seis e sete anos de idade. Para isso, analisou durante um ano a natureza das trocas sociais e intelectuais entre crianças de diferentes níveis socioeconômicos e entre estas com adultos de três escolas diferentes, sendo uma delas mais próxima do que definiu como ambiente cooperativo. As demais escolas se caracterizavam por relações autoritárias baseadas no respeito unilateral. Para avaliar o nível de desenvolvimento do julgamento moral, o autor aplicou oito provas elaboradas por Piaget. As crianças que participaram de um ambiente cooperativo apresentaram um maior desenvolvimento do julgamento moral e da autonomia em relação àquelas que conviveram em um ambiente mais autoritário. Um outro dado importante revelado pela pesquisa é que a diferença socioeconômica não influenciou o desenvolvimento moral, mas sim o tipo de relação estabelecida entre a criança e o adulto.

La Taille (2002) coloca que “a tarefa educacional deve enfrentar tanto o desenvolvimento do senso moral quanto do conteúdo moral” (p. 30). Neste sentido, o autor aponta que não será escondendo “nossa moral” que conseguiremos fazer com que os jovens evoluam em sua moral, sejam críticos, ativos na construção de valores e tenham iniciativas.

Devries e Zan (1994/1998) denominam de “ambiente sociomoral” toda a rede de relações interpessoais que a criança estabelece na escola (p.31). Para identificar a relação entre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia, Andrade (2003) realizou uma pesquisa com crianças de 6 a 13 anos de idade, nas turmas da 1^a., 3^a. e 6^a. séries de uma escola em Porto Alegre. Além de observações em sala de aula, num total de 48 horas, a pesquisadora participou de reuniões de professores e realizou entrevistas semi-estruturadas com estes e a direção. O método de Piaget foi utilizado nas entrevistas para investigar o juízo moral das crianças. Mesmo se tratando de uma escola democrática em que são valorizados a

participação dos pais, o respeito mútuo e a cooperação da comunidade, os resultados indicaram diferenças nas turmas quanto ao desenvolvimento da autonomia moral. A primeira série foi a que mostrou ter um ambiente mais cooperativo, quando comparada às demais turmas, assim como as crianças mostraram-se mais próximas de uma consciência autônoma. A autora concluiu que o comportamento ou caráter da turma é um produto direto da interação professor/aluno. Identificou também que é possível observar diferentes ambientes sociomoriais em uma mesma turma devido às diferentes relações estabelecidas entre diferentes professores e os alunos.

A escola, da mesma forma que contribui para o desenvolvimento integral do aluno pode também se tornar um lugar de exclusão social. O educador atento a este contexto pode contribuir ao evitar atribuir rótulos comportamentais e anular as diferenças individuais na interação com os alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB 22/98) estimula os educadores para que percebam as crianças pequenas como sendo seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades. Dentre tantas, as crianças pequenas revelam-se inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas, tagarelas, tentando desvendar todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação por onde a vida se explica, inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã, e encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.

Dessandre (2004), em seu estudo, buscou identificar a concepção dos professores sobre autonomia e as estratégias utilizadas, partindo do pressuposto de que o conflito desempenha um fator propulsor na construção da personalidade moral da criança considerada “difícil”. As entrevistas foram realizadas com quatorze professores e quinze alunos nas escolas de Niterói/ RJ. As crianças foram selecionadas, num primeiro momento, na escola infantil e novamente contatadas quando cursavam o ensino fundamental, próximo aos doze anos de idade. As crianças consideradas fáceis pelos professores estavam cursando a 5^a. e 6^a. séries, e as crianças consideradas difíceis (classificadas como as que apresentavam comportamento agressivo/agitado e que se envolviam em conflitos nas interações sociais) encontravam-se cursando a 2^a. e 3^a. séries. A análise dos resultados revela que a criança “difícil” não está dentro do modelo idealizado pelo professor, sendo, portanto, em sua opinião, incompatível com a aprendizagem. A autora mostra que o conflito pode ser visto como desencadeante de um processo de crescimento, como um fator propulsor no

desenvolvimento moral e intelectual, deixando de ser um ruído de comunicação para se tornar uma oportunidade.

Para investigar a contribuição que uma pré-escola oferece para a construção da autonomia, Silva e Sperb (1999) levaram a efeito um estudo com crianças de 3. 8m. a 4. 8m. de uma turma de uma pré-escola da rede municipal de Porto Alegre. Utilizando a microetnografia, observaram o cotidiano da turma nos dois turnos, tanto no que concerne às interações realizadas em sala de aula como no pátio. Na interação adulto/criança, as atividades que propiciavam o exercício da autonomia ocorriam nas atividades dirigidas e na rodinha. Na interação criança/criança, os momentos mais propícios à autonomia aconteciam na hora da brincadeira. As educadoras ofereciam opções de escolha às crianças, explicavam sobre as regras e ordens, estimulavam na resolução dos conflitos, incentivando-as e encorajando-as a pensar. A qualificação das educadoras repercutiu na interação estabelecida com as crianças no que se refere à autonomia. As educadoras menos qualificadas adotavam atitudes mais autoritárias, reforçando comportamentos os heterônomos das crianças. Com uma frequência maior, utilizavam sanções expiatórias, interrompiam a expressão das crianças e ofereciam menos opções de escolha.

A observação da qualidade das interações no ambiente escolar leva, obrigatoriamente, a pensar na qualificação e na formação profissional do educador. Considerando a qualificação e a formação como um processo contínuo, torna-se urgente estabelecer um espaço de trocas, de estudos e reflexão. Neste sentido, Zibetti (1999) realizou um trabalho de formação continuada com oito professoras de pré-escola, em um município de Rondônia. Utilizando entrevistas, seminários teóricos, escrita reflexiva e questionários por um período de seis meses, verificou que através dos saberes, dificuldades e necessidades estas revelaram deficiências em sua formação inicial. As trocas entre as professoras, com a formadora e as leituras teóricas possibilitaram uma maior reflexão sobre a prática, e a introdução de novos recursos em sala de aula.

Fica, portanto, claro a importância das relações estabelecidas dentro da escola de educação infantil no que se refere à construção da autonomia moral na criança pequena. As características da instituição e o modelo pedagógico utilizado são importantes, porém não essenciais. Neste contexto, o educador assume o papel de propiciar o desenvolvimento de uma consciência moral autônoma ou de impedir que ela ocorra. Dias e Vasconcellos (1999) colocam que “entender a autonomia como um dos mais importantes objetivos educacionais da educação infantil é também perceber que este é um objetivo a ser construído coletivamente por professores, familiares e crianças” (p.10).

5. Considerações Finais

A revisão da literatura mostra que a teoria de Jean Piaget sobre autonomia moral permanece válida e atual. Embora esta teoria tenha sofrido críticas e reformulações, constatamos que ainda é utilizada como referência principal em diversas pesquisas. A maioria das pesquisas encontradas revela uma preocupação com a formação moral oferecida pelas escolas desde a educação infantil e com as estratégias utilizadas pelo educador na construção do ser autônomo. Atualmente, a escola de educação infantil é percebida como um espaço potencial desta construção, possibilitando a interação, a socialização, a aprendizagem de valores e o desenvolvimento global da criança.

Ainda que muitos pesquisadores se interessem pelo tema e se dediquem a divulgá-lo no meio educacional, percebemos que a concepção dos educadores sobre autonomia moral e o reconhecimento de sua importância para a educação são restritos. Entendemos que isto revela a idéia obtida anteriormente pela sociedade de que as creches destinavam-se apenas a oferecer abrigo, proteção e alimentação às crianças pequenas.

Para a construção de uma consciência moral autônoma, os autores são unânimes em dizer que é necessário o estabelecimento de um ambiente escolar democrático, baseado em relações de respeito mútuo e cooperação. Revela-se importante a presença de trocas sociais entre adulto/educador e crianças em um ambiente que permita a livre expressão de pensamentos e desejos. O ambiente deve permitir a tomada de decisões e a aquisição de responsabilidades. O respeito mútuo revela-se na relação com o outro, independente de idade e diferença social, e a cooperação surge de um movimento interno que possibilita exercer atividades necessárias para o bem comum, sendo as regras elaboradas e cumpridas por todos.

A falta de conhecimento dos educadores sobre a importância da autonomia moral com frequência repercute na conduta destes para com as crianças, podendo revelar-se por atitudes coercitivas e autoritárias. Essas práticas vimos ser ineficazes na construção de uma consciência moral autônoma. Assim, percebemos como fundamental que a escola mantenha um canal aberto com o educador para identificar suas dificuldades e propor meios de intervir na qualificação e formação destes profissionais. Neste momento, entendemos que a retomada do tema permite o esclarecimento destes conceitos e oferece a oportunidade de reflexão.

A escola tradicional perdeu seu terreno gradativamente para a escola nova devido à forma autoritária com que concebia o educando e seu processo de aprendizagem, reforçando nele a heteronomia moral. Atualmente, é raro encontrar uma escola infantil nos moldes deste

modelo pedagógico, contudo é possível ainda encontrar resquícios dele nas atitudes do educador quando estes utilizam ameaças, castigos, punições e proibições.

Vários são os fatores que podem levar o educador a adotar atitudes mais coercitivas com as crianças, no entanto Silva e Sperb (1999) revelam que a pouca qualificação deste profissional é um fator preponderante. Dentro do que é esperado das escolas de educação infantil, entendemos que a responsabilidade e o comprometimento pela qualidade do atendimento oferecido é tanto dos educadores como da instituição. Zibetti (1999) mostra que uma alternativa viável para suprir as deficiências iniciais da formação dos educadores é o programa de formação continuada oferecido pelas escolas que formam educadores infantis.

Percebemos também como obstáculo à construção da autonomia moral a dificuldade do educador em reconhecer, compreender e aceitar a criança/educando com suas qualidades e dificuldades, como um indivíduo único e diferente dos demais. A percepção que o educador possui da criança freqüentemente é comunicada através de rótulos e estigmas, podendo marcar e determinar a vida escolar futura.

Entendemos que a conquista da autonomia moral compreende o desenvolvimento de um senso moral e da aceitação de regras da sociedade. Esta aceitação acontece gradativamente na criança através das relações que ela estabelece com o meio, sendo imprescindível, neste primeiro momento, o estabelecimento de uma relação de natureza unilateral com uma figura de autoridade. Piaget (1930/1996) e La Taille (2002) revelam-nos que a heteronomia vivenciada pela criança é essencial na construção de sua autonomia moral e o estado em que ela se encontra só poderá ser alterado na ação exercida pelo adulto. Assim, dependendo da atitude do educador, a criança poderá alcançar níveis mais elevados ou permanecer no estágio inicial do seu desenvolvimento moral.

A autoridade do adulto/educador é necessária e não deve ser confundida com o autoritarismo. Não raro encontramos educadores eximindo-se de se posicionar frente à criança por entenderem ser uma atitude inadequada e autoritária e pais com dificuldades em colocar limites, pelo receio de que isto seja o causador de traumas futuros. A falta de autoridade freqüentemente conduz à falta de limites e o excesso, ao autoritarismo. Dentro do que La Taille (2002) coloca sobre a dimensão dos limites, observamos que eles são imprescindíveis para a aquisição de normas e deveres, mas em excesso dificultam a sua necessária superação por parte do indivíduo. Na educação infantil é necessário que o educador conheça as peculiaridades da criança nesta fase heterônoma e que exerça sua autoridade sem ser autoritário, pois será ele, depois dos pais, a pessoa a ser tomada como referência pela criança no mundo dos valores.

6. Referências Bibliográficas

- Andrade, J. (2003). Ambiente socio-moral e desenvolvimento da autonomia. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Araújo, U. (1993). Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Araújo, U. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. Em L. de Macedo (org.). Cinco Estudos de Psicologia (pp.105-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC.
- Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (1999). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CEB nº 2/998. Brasília: Diário Oficial.
- Dessandre, S. (2004). A Educação Moral Possível: o conflito como estratégia para a autonomia. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1994).
- Dias, A. & Vasconcellos, V. (1999). Concepção de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia da SBP*, 1, (6), 9-21.
- Dias, A. (1999). Educação Moral para a autonomia. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2, (12). Retirado em 19/10/2005, do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) no World Wide Web: www.scielo.br/prc
- Drouet, R. (1990). Fundamentos da Educação Pré-escolar. São Paulo: Ática.
- Elali, G. (2003). O ambiente da escola ou o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola/natureza em educação infantil. Estudo em Psicologia, 2, (8), 309-319.
- Figueiredo, T. (2004). Organizando o dia escolar: aspectos básicos a considerar na construção da autonomia na criança. Revista do Professor, 78, 8-13.
- Freitag, B. (1992). Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papirus.
- Freitas, L. (1999). Do mundo amoral á possibilidade de ação moral. Psicologia Reflexão e Crítica: Porto alegre, 2, (12). Retirado em 30/09/2005, do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) no World Wide Web: www.scielo.br/prc
- Freitas, L. (2002). Autonomia Moral na Obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. Revista Educar, 19, 11-22.

- Freitas, L. (2002). Piaget e a consciência moral: um Kantismo evolutivo? Psicologia Reflexão e Crítica, 2, (15). Retirado em 30/09/2005, do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) no World Wide Web: www.scielo.br/prc
- Freitas, L. & Shelton, T. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2, (21). Retirado em 25/10/2005, do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) no World Wide Web: www.scielo.br/prc
- Gadotti, M.; Freire, P. & Guimarães, S. (1989). Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez.
- La Taille, Y. (2002). Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: o sentido da restrição e da superação. Educar, 19, 23-37.
- La Taille, Y. (2005). O despertar do senso moral. Pátio Educação Infantil, 7, 6-9.
- Lordelo, E. (2002). Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. Em Koller (org.). Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento (pp.77-97). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. (org.). (1996). Cinco Estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menin, M. (1996). Desenvolvimento Moral. Em L. de Macedo (org.). Cinco Estudos de Psicologia (pp.37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kamii, C. (1991). A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos (Trad. Regina A. de Assis). Campinas: Papirus. (Original publicado em 1982).
- Kamii, C. & Devries, R. (1991). Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kramer, S. (2000). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa escolar para a educação infantil. São Paulo: Ática.
- Pacheco, A. & Dupret, L. (2004). Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? Psicologia USP, 3, (15). Retirado em 25/10/2005, do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) no World Wide Web: www.scielo.br/prc
- Piaget, J. (1996). Os Procedimentos da Educação Moral. Em L. de Macedo (org.). Cinco Estudos de Psicologia (pp.1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1930).
- Piaget, J. (1994). O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1967). La Nueva Educación Moral. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1970). Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense. (Original publicado em 1969).

- Silva, P. & Sperb, T. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. Temas de Psicologia, 1, (7), 65-77.
- Silveira, A. (2001). A Construção da Autonomia Moral. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Theobaldo, M. (1995). Educação e Autonomia Moral. Revista de Educação Pública, 5, (4), 249-263.
- Vinha, T. (1998). Sala de Aula: espaço de construção da autonomia moral. Dois Pontos: teoria e prática, 36, (4), 6-11.
- Vinha, T. (1998). Reflexões sobre a teoria de Piaget e a construção da autonomia moral. Dois Pontos: teoria e prática, 38, (4), 43-46.
- Winnicott, D. (1982). O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Zibetti, M. (1999). Analisando a Prática Pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.