

Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores

Adelaide Alves Dias¹
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este trabalho visa a analisar concepções sobre autonomia e educação moral de educadoras infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ancorado no referencial teórico da educação moral como construção, parte do pressuposto de que a forma como as educadoras concebem estes fenômenos pode influir em suas ações educativas, norteadas, por vezes, suas próprias práticas. Ao todo, 15 educadoras infantis de oito creches públicas da cidade de Niterói, RJ participaram da pesquisa. As entrevistas realizadas permitiram mostrar, mediante procedimentos qualitativos de categorização e Análise de Conteúdo, que, majoritariamente, as educadoras expuseram concepções abstratas e individualizadas sobre autonomia e educação moral. Permitiram mostrar, ainda, que tais concepções se constituem na base das propostas educativas de promoção da autonomia das educadoras, apontando para a necessidade de que seja feita uma reflexão sobre os fundamentos da educação moral que se pretende autônoma, considerando as especificidades da criança pequena.

Palavras-chave: Autonomia; educação moral; educação infantil.

Moral Education and Autonomy in Children's Education: What Thinks the Teachers

Abstract

This paper aims to analyze autonomy and moral education concepts held by children's female teachers and to relate these concepts to the development of pedagogic practices in children's education. Anchored in the theoretical framework of moral education as construction, it presupposes that the way female teachers conceive these phenomena may influence their educational actions, orientating sometimes their own practices. 15 children's teachers from 8 public nursery schools in Niterói – RJ, have taken part in this research. The interviews have shown, through qualitative procedures of categorization and content analysis, that the majority of female teachers exposed abstract and individualized concepts of autonomy and moral education. They have also shown that these concepts make up the basis of the educational proposals to promote teachers' autonomy, thus pointing to the need to reflect upon the foundations of moral education which is supposedly autonomous, taking into account the infant's specificities.

Keywords: Autonomy; moral education; children's education.

O presente trabalho parte do princípio de que a autonomia se constitui no fundamento da educação moral e designa um campo de problematização de âmbito individual e coletivo no qual o sujeito, preocupado com as suas ações e com as conseqüências que possam delas advir, se situa. Entende autonomia como um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das experiências interativas que cada criança vai vivenciando no dia a dia.

As experiências interativas não se desenvolvem na criança independentemente, mas desenvolvem-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre elas e as pessoas que as rodeiam. Quando o objetivo específico de tais experiências é definir, delimitar e refletir, com a criança, determinadas noções, capacidades, hábitos e valores, dizemos que estamos diante de uma atividade de educação moral.

Tradicionalmente, a educação moral tem sido encarada, pelo menos, segundo duas perspectivas diferentes: 1) como um processo de transmissão cultural, através do qual o indivíduo introjeta hábitos, costumes, normas e regras culturais aceitas como válidas por um grupo ou sociedade; ou, 2) como um processo que auxilia a pessoa a discernir e a esclarecer os valores que lhe são significativos,

condicionando suas decisões morais às circunstâncias ou situações vividas por cada indivíduo em contextos específicos (Bicudo, 1982).

Esta forma dicotômica de localizar a realização da moral ou na sociedade ou no indivíduo apresenta limitações que comprometem o entendimento dos múltiplos e complexos aspectos requeridos pela formação moral que se pretende autônoma. Um exame mais cuidadoso dos dois sentidos da moral, aparentemente antagônicos, indica que ambos fazem parte do mesmo terreno em torno do qual a moral floresce.

O agir humano se remete a uma interconexão entre as dimensões individual e social. Vivemos e nos comportamos moralmente em um ambiente social no qual os problemas morais são forçados no contexto das normas, das regras, das leis sociais e os conflitos morais envolvidos na solução desses problemas reclamam uma resposta moral que leve em conta tanto o conhecimento das causas externas da ação (códigos, normas e regras vigentes no ambiente em que se vive e que fazem parte de sua realidade) quanto os motivos internos (discriminação dos sentimentos experimentados como significativos e das razões trazidas à consciência). Além disso, a escolha moral envolve a reflexão sobre os juízos éticos e os princípios subjacentes à opção efetuada.

Posto que a resposta moral envolve todo um processo no qual interagem aspectos externos e internos à escolha do sujeito, a decisão sobre como agir é, a um só tempo, pessoal e social, e sua elucidação exige uma resposta inovadora, única e crítica, só possível com a participação de um sujeito consciente, livre e responsável. Numa palavra: autônomo.

Por isso, a concepção de sujeito autônomo assumida nesse trabalho se beneficia dos seguintes pressupostos: autônomo é aquele

¹ Este artigo é parte da tese de Doutorado defendida no PPG em Educação da UFF, RJ. A autora agradece a Profª Drª Vera Maria Ramos de Vasconcellos, pela orientação da tese e a CAPES/PICDT pelo apoio financeiro concedido, em forma de bolsa de doutoramento.

² Endereço para correspondência: UFPB, Centro de Educação, PPG Educação, Campus Universitário, s/nº, Cidade Universitária, 58000 000, João Pessoa, PB. Fone / Fax: (83) 2167448. E-mail: adelaide@ce.ufpb.br

sujeito que constrói-se a partir de suas relação consigo mesmo, com os outros e com a realidade objetiva (Habermas, 1989). O sujeito autônomo, enquanto protagonista de condutas morais, não se constitui de forma isolada, independentemente das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Ao contrário, define-se como aquele que, dialógica e dialeticamente, é capaz de articular, de forma crítica e ativa, vontade subjetiva (individual e pessoal) e vontade objetiva (instituições sociais e cultura), questionando, refletindo, respondendo, influenciando e sendo influenciado pelas ocorrências do seu ambiente, construindo e reconstruindo dinamicamente as experiências que vive tanto no plano individual quanto coletivamente.

É, pois, nesse fluxo de inter-relações que o agir moralmente autônomo condiciona-se a uma infinidade de fatores, mas não pode ser completamente determinado por eles. *Não é possível defender uma imagem da consciência moral sem condicionamentos, mas também é impossível falar de sujeito moral sem reconhecer sua autonomia* (Puig, 1998a, p. 78).

O agir moralmente autônomo, supõe, para sua realização, a existência de um sujeito *consciente* para refletir, discutir, avaliar e deliberar sobre a correção dos atos morais, tanto no âmbito mais íntimo, pessoal e individual (sobre si mesmo) quanto na esfera das relações intersubjetivas e sociais. Supõe, ainda, um sujeito que exercita a sua *vontade*, enquanto capacidade para deliberar diante das opções surgidas. Que se mostra *responsável*, com capacidade para assumir-se como autor das ações morais, respondendo por elas e que é *livre* para expressar a sua vontade, para se autodeterminar, sem coação nem pressão externa (Chauí, 1994).

Cumprе salientar que a concepção de educação moral privilegiada nesse trabalho é a de uma educação moral que se baseia em princípios gerais orientadores de valor, capazes de nortear o processo educativo, refletindo criticamente sobre eles, tendo por base tanto a realidade cotidiana, vivida, sentida e experimentada pelos educandos quanto às regras e normas de condutas sociomorais vigentes na sociedade em que vivem (Puig, 1998a, 1998b).

Tal perspectiva de educação moral se orienta por dois princípios básicos: o respeito à autonomia de cada sujeito e a tematização, por meio do diálogo, dos conflitos de valores. Assim, pode ser resumida como um modelo de educação moral que se nutre de uma construção racional dialógica e autônoma de princípios, valores e normas, capaz de ajudar o indivíduo a julgar criticamente a realidade. Razão dialógica e autonomia são, portanto, *algumas das condições básicas para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas* (Puig, 1998b, p. 21).

Esta concepção traz subjacente a idéia de um processo pedagógico de natureza dialógica, fundamentado no respeito mútuo, na cooperação e no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre as questões éticas postas pelo agir humano no mundo sociomoral, de forma a contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres mais justos, capazes de atuar, criticamente, em uma determinada sociedade, mediante uma constante avaliação e reavaliação de suas ações.

A temática da autonomia enquanto fundamento da educação moral, apesar de há muito ser discutida, os temas recorrentes são: 1) o da formação e desenvolvimento do processo de construção, transmissão ou aquisição (dependendo do referencial teórico e epistemológico) da moral autônoma pela criança (Dias, 1992, 1999; Freitag, 1984; Lins & Camino, 1993; Maia, 1987; Rique, 1991); e, 2) o

da análise das influências do ambiente sociomoral para a construção da autonomia (Araújo, 1996; Lins & Camino, 1993; Morais, 1997).

Até mesmo entre os estudos que investigam as interações criança-criança e criança-professor (Menin, 1985; Silva & Sperb, 1999), o foco de atenção é o desenvolvimento das estruturas de consciência moral nas crianças ou, no máximo, voltam-se para os efeitos de diferentes práticas pedagógicas para a construção da autonomia (Araújo, 1993; Pires, 1983).

O grande ausente, nesse debate, portanto, é o próprio professor. Pouca atenção tem sido dispensada à concepção dos professores, por eles próprios, acerca dos processos educativos de promoção e construção de autonomia em suas crianças. Não menos raro, também, são as investigações que busquem compreender, no contexto das interações professor-criança, quais concepções de autonomia fundamentam o fazer pedagógico dos professores e como eles avaliam as implicações de suas concepções para o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de educação moral com vistas à autonomia. Sensível a essa lacuna, este trabalho objetiva analisar concepções de autonomia e moral dos educadores infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de suas práticas educativas. Pretende, fundamentalmente, responder às seguintes questões: quais as concepções de autonomia das educadoras infantis? Como tais concepções permeiam suas práticas educativas? Quais as relações existentes entre concepções e práticas de fortalecimento da autonomia?

A compreensão das inter-relações concepções/práticas torna-se importante na medida em que se trabalha com a perspectiva de que tal dinâmica se inscreve num processo historicamente determinado, mediante o qual os educadores infantis constroem conceitos próprios que irão auxiliar a sedimentação suas práticas educativas. Por tratarem-se de sujeitos concretos, os educadores infantis vivenciam as contradições culturais inerentes às suas próprias histórias pessoal, familiar e profissional em relação ao trabalho educativo e trazem para o processo de educar idéias, crenças e concepções que representam suas próprias visões de mundo, de homem, de sociedade e de educação.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 15 educadoras infantis (entre professoras, auxiliares e professoras orientadoras), de oito unidades de educação infantil públicas da cidade de Niterói, RJ, aleatoriamente selecionadas, segundo o critério de disponibilidade em participar da pesquisa. Todas as participantes eram do sexo feminino, responsáveis por crianças de 5 ½ anos, com idades variando entre 21 e 46 anos, formação profissional de nível médio ou superior e com uma média de 6,8 anos de atuação profissional em unidades de educação infantil.

Instrumentos

O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, cujas questões versaram sobre: 1) as concepções das professoras sobre a autonomia enquanto um dos principais objetivos educacionais a ser alcançado na educação infantil; 2) a importância da educação moral, com o objetivo da autonomia, para a educação infantil; e, 3) como

Tabela 1

Concepções de Autonomia das Educadoras Infantis

Orientado para a Própria Pessoa		Orientado para o Outro	
<i>Concreto</i>		<i>Abstrato</i>	
Autonomia é aquela criança que chega na sala, sabe o que quer fazer, ela é autônoma para decidir o que quer fazer... Você não precisa dizer: vai ali fulano, faz aquilo. Ela mesma tem autonomia para escolher o que ela quer. Ela briga em querer: eu não quero fazer isso, eu quero fazer aquilo... (C. PO. MS) ¹ .			
A criança tem que ter independência para que consiga tomar as suas atitudes. Através da autonomia vem a auto-realização (F. PO. PCP). Se não tiver independência. Independência com autonomia, você não cria. Vai ser manuseada... (E. P. CCI). Autonomia com independência, eu acho que se a pessoa for autônoma ela é independente... Sei lá. Eu não consigo explicar esse daí, sabe? (S. Aux. CCI). A criança independente, tem autonomia para desenvolver a sua criatividade (B. P. AVR). Independência com autonomia... Não sei falar muito as coisas. Sinceramente, vai passando na minha cabeça e eu... (N. P. CCI). Autonomia é ter iniciativa para tomar decisões independente de terceiros" (P. P. PCP)			
Interpessoal		Relativo à sociedade e/ou à cultura	
Concreto	Abstrato	Concreto	Abstrato
Autonomia e independência se completam... independência é uma coisa que eu puxo muito por eles... Eles aqui na sala calçam o tênis sozinhos. Eu ajudo a amarrar. Quando já estão amarrando, ajudam a amarrar o do outro. Eu raramente dou comida na boca, só dou quando a criança está muito enjoada, com algum problema de casa. Veio passando mal... Eu procuro fazer sempre com que a criança procure fazer sozinha, que tenha em mim aquela figura que está ali para fazer uma ligação, para ajudar. Mas não para fazer por ela... (M. Aux. GM)	Autonomia e independência não dá para separar muito. A independência é meio difícil a gente falar... Até porque tem hora que a gente não se sente independente... Mas respeitar isso com o aluno, respeitar a vontade dele às vezes é difícil, porque normalmente o professor quer impor ... a sua vontade. De vez em quando ele dá um trabalho e os alunos não querem fazer. Então (pausa) tem que ter um controle muito grande para trabalhar independência no sentido de... independência só para o outro. Aliás, só para você e para o outro também. Formas de se desenvolver essa independência, é fazer com que ele tome as suas iniciativas, que eles respeitem o espaço do outro... Então, independência funciona como um respeito a minha vontade e a do outro. E isso é muito complicado... (R. P. JIMRAC)		Eu acho que quando a criança tem autonomia ela encara qualquer situação. E isso eu tenho tentado trabalhar. Acho que se ela entender qual é o processo que ela está inserida..., se ela conseguir entender com autonomia, ela vai encarar qualquer professor que ela pegar pela frente. Trabalhando a autonomia do sujeito ele vai conseguir a independência para agir sobre o seu meio, agir na sua história (I. P. MS)
A autonomia é uma questão de escolha. Eu, na maioria das vezes, nas minhas aulas, nunca ofereço uma atividade só. Trabalho mais de uma... Eu acho que a decisão dá autonomia e te dá liberdade e cria o clima de criatividade porque ela decidiu o que quer fazer ... (L. P. AVR)	... (a criança) tem autonomia e ao mesmo tempo pode se auto-realizar naquilo que ela está fazendo, no meio-ambiente em que ela está e sendo responsável ela vai saber cooperar com os outros, ela vai saber lidar com a escola, com a casa, com aquilo que ela vai ter que viver daqui para frente (T. P. GM)		
	Na autonomia a criança tem que saber escolher, tem que ter suas próprias opiniões, não desvinculada da disciplina (J. P. OBP)		
	Autonomia está relacionada com disciplina, saber até escolher o que pode ser dado, o que não pode, a hora, o momento exato de acontecer (D. P. NB)		
	Existindo isso, cooperação e tolerância, ele vai buscar a autonomia à medida que interage e que vai crescendo... você tem autonomia, é criativo (H. P. NB)		

¹ A identificação dos sujeitos obedece à seguinte legenda: a primeira letra corresponde à inicial do nome fictício da educadora. A(s) segunda(s) letra(s) corresponde(m) à função exercida pela educadora (P= professora, PO= Professora Orientadora e AUX.= Auxiliar). A terceira identificação corresponde às iniciais da Unidade de Educação Infantil onde as educadoras atuavam.

entendem o trabalho educativo de promoção da autonomia nesse segmento e quais as suas implicações.

Procedimentos

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em fitas cassete e seus conteúdos foram transcritos imediatamente após a realização de cada uma delas. De posse dos dados procedeu-se a uma análise qualitativa de categorização, apoiada nas reflexões de Minayo (1994) e na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), que seguiu os seguintes passos: *ordenação dos dados* recolhidos do questionário e das entrevistas, *classificação dos dados*, a partir do entrelaçamento das questões teoricamente elaboradas e do quadro empírico delineado pelos relatos obtidos e *categorização dos dados* a partir das respostas das professoras, segundo os critérios de exaustividade, exclusão mútua das categorias e observância ao mesmo princípio de classificação para todas as categorias construídas (Minayo, 1994).

Resultados

Com o objetivo de compreender quais as concepções das professoras sobre autonomia, perguntamos o que tal termo significava

para elas. Os resultados encontrados foram agrupados em duas categorias: *orientado para a própria pessoa* e *orientado para o grupo*.

Na categoria *orientado para a própria pessoa*, foram reunidas todas as respostas relacionadas a um único participante. Considerou-se aqui as definições de autonomia relacionadas aos dons, aos talentos, às habilidades e às capacidades, exclusivamente individuais. Nesta categoria, também, foram agrupadas as respostas cuja menção aos outros se faz em forma de negação (Ex.: não dependência dos outros), ou com o intuito de uma separação dos outros (Ex.: não gostar da influência dos outros).

Para a categoria *orientado para o grupo*, distinguimos dois tipos de concepções: *interpessoal* (díades ou pequeno grupo) e *relativa à sociedade ou cultura*. Na concepção *interpessoal*, consideramos as definições que fazem referência a outra pessoa, indicando a impossibilidade de realização da autonomia sem a presença de uma outra pessoa ou de pequenos grupos. Foram consideradas as respostas que fazem menção a outras pessoas ou a uma relação, ou ainda a uma interação, nomeadas ou descritas diretamente. Na concepção *relativa à sociedade ou cultura*, consideramos todas as definições cuja referência da autonomia é feita a uma comunidade inteira, a uma sociedade ou cultura em geral.

Cada um dos grupos foi submetido ainda a uma sub-categorização relativa ao sentido. Distinguimos dois sentidos: *concreto* e *abstrato*. No

Tabela 2
Importância da Educação Moral para a Educação Infantil

Reflexão	Formação de hábitos e valores	Enfrentamento de situações cotidianas	Formação de princípios
Quando falamos em educação moral é um convite a refletir, pois não há educação sem reflexão, planejamento e ação e se junto temos a palavra moral, então concluímos que as regras e normas podem ser refletidas, construídas e absorvidas pelas crianças (N. P. CCI)	É na Educação Infantil que se formam os valores, hábitos, que a criança terá como base para a vida (junto com a criação familiar) (P. P. PCP)	Em cada momento nos vemos diante de uma situação que envolve a formação moral em desenvolvimento na criança (M. Aux. GM)	É necessário que os sujeitos sejam formados com bases morais bem definidas No sentido de que se privilegie a democracia, a paz, o amor, a cooperação, a humildade, a vida, a dignidade... (R.P. JIMRAC)
A Educação Moral é de máxima importância para a reflexão. Refletindo, vislumbro uma situação de construção de verdadeira cidadania (C. PO. MS)	Desde cedo a criança passa a ter conhecimento de alguns valores e normas adequadas dentro da nossa sociedade e aprende muito com a interação educador-criança (F. PO. PCP)	O meu cotidiano é repleto de valores e é muito importante trabalhar com Segurança esses valores” (D. P. NB)	É de suma importância para o cidadão ter os princípios que nortearão sua vida, sua posição diante de toda situação enfrentada (E. P. CCI)
É nessa fase que a criança passa a conhecer a vida e a emitir suas próprias opiniões. Ela acaba por refletir sobre tudo o que acontece ao seu redor e isso com certeza será o alicerce do seu futuro (S. Aux. CCI)	A criança tem por hábito se basear em conceitos passados pelo professor e tentar reproduzi-los. Sendo a moral um conjunto de atitudes que determinam um comportamento há que se cuidar da prática (B.P.AVR)	Para que a criança saiba se colocar diante de pequenos ou grandes problemas, saiba questionar sobre tudo e não apenas aceite o que o adulto tenta lhe passar (I. P. MS)	A nossa sociedade está do jeito que está por falta desses princípios: respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo etc. (L. P. AVR)
As crianças, mesmo as pequenas, devem receber educação moral como uma forma delas pensarem sobre suas ações consigo mesmo e com os coleguinhas (H. P. NB)	Torna-se importante na formação moral da criança, dos seus valores morais. Será que as nossas escolas estão educando cidadãos ou passando valores convencionais tidos como verdadeiros? (T. P. GM)	É de grande importância na medida em que, implícita ou explicitamente, o professor faz a seleção do que acha certo ou errado para aquele que será educado (J. P. OBP)	

Tabela 3

Importância da Autonomia enquanto objetivo da Educação Moral na Educação Infantil

Autogoverno	Autoconhecimento	Independência	Formação de Sujeitos Críticos
A formação de um sujeito autônomo significa que ele terá maior possibilidade de governar-se, não ficando subjugado à vontade de outro indivíduo (I. P. MS)	A busca da autonomia é a busca da busca do crescimento. A criança aprende a ser responsável por suas atitudes, decisões, porém essas decisões não levam em conta somente o que é bom para ela mesma e sim para o grupo (R. P. JIMRAC)	Através da autonomia a criança passa a ser menos dependente dos adultos. Veste-se sozinha, alimenta-se e aprende a ter responsabilidade (S. Aux. CCI)	Precisamos de relações democráticas e de respeito com os nossos alunos. Assim, podemos formar sujeitos autônomos, cidadãos críticos, com suas próprias opiniões pensadas e refletidas (D. P. NB)
Acho importante a autonomia no sentido de levar a criança a ter a sua própria opinião, refletir sobre as coisas a sua volta (P. P. PCP)	É o caminho para a formação de sujeitos que antes de mais nada se conheçam e através desse conhecimento possam pensar por si próprios, concluir e tomar decisões (E. P. CCI)	O real sentido da autonomia é o de um objetivo a ser alcançado para que as crianças tornem-se mais independentes, isto é, que possam fazer suas atividades sem ou com pouca ajuda dos adultos (T. P. GM)	Valorizando falas e solicitações das crianças contribuimos para a formação de indivíduos críticos, baseada na construção de relações de confiança (L. P. AVR)
É muito importante a criança passar a ser ela mesma, ter a sua opinião própria (N. P. CCI)	Amplia o conhecimento do aluno sobre suas diversas experiências e faz com que ele as relacione com a sua maneira de ver o mundo (C. PO. MS)		Formar cidadãos conscientes dos seus atos. Levá-los a refletir e formar opiniões baseados em suas crenças e verdades, mas com respeito ao outro (H. P. NB)
Para a formação de sujeitos que aceitem regras porque as entendem e respeitam. Que saibam lutar, perseguir seus objetivos, mas também respeitar, retroceder, mudar e se adequar, quando necessário (F. PO. PCP)			Educando crianças autônomas e livres, estaremos criando condições para que tenhamos adultos críticos, conscientes e corresponsáveis amanhã (B. P. AVR)
Oferecer um espaço onde as sejam aceitas e respeitadas, capazes de se autogovernarem, que aprendam a tomar decisões, compartilhar, cooperar, a constituir-se como pessoa (J.P. OBP)			Temos o dever de promover a formação de indivíduos críticos, independentes e donos de sua própria ação (M. Aux. GM)

sentido *concreto* foram agrupadas todas as definições que representavam situações, atividades, experiências reais e que fossem aplicadas na prática. No sentido *abstrato* foram classificadas aquelas definições representativas de um pensamento, visão teórica, situação hipotética, sem referência à ação concreta. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 1.

A fim de investigar como as professoras relacionam Educação Moral e Educação Infantil, perguntamos as razões de se educar moralmente crianças pequenas. A totalidade das entrevistadas percebem a importância da dimensão educativa da moral para esta faixa etária (de 0 a 6 anos), mas justificam esta importância diferentemente.

As razões da importância de se educar crianças pequenas, do ponto de vista moral, objetivando o desenvolvimento de sua autonomia, foram agrupadas em torno de quatro categorias: *reflexão, formação de hábitos e valores, enfrentamento de situações cotidianas e formação de princípios*.

Na categoria *reflexão* foram agrupadas todas as respostas relativas a ênfase na capacidade do indivíduo, para pensar criticamente, sobre

questões éticas, por exemplo, construção de regras, construção da cidadania.

Na categoria *formação de hábitos e valores*, foram agrupadas aquelas respostas que compreendiam a importância de se educar moralmente crianças pequenas, tendo em vista aspectos relativos a cópia ou repetição de modelos morais tidos como corretos pela tradição cultural a que encontram-se vinculadas.

Na categoria *enfrentamento de situações cotidianas*, foram agrupadas todas as respostas relativas à percepção de que a educação moral serve para lidar, problematizar e/ou resolver conflitos oriundos da convivência com os outros.

Por fim, na categoria *formação de princípios* o agrupamento foi feito em torno das respostas que acentuavam o papel da educação moral como elemento importante para a formação de princípios morais justos e corretos.

Os resultados das análises efetuadas encontram-se na Tabela 2.

Objetivando compreender, de forma mais aprofundada, como as professoras compreendem as relações existentes entre autonomia, educação moral e educação infantil, perguntamos porque acham importante educar, moralmente, crianças pequenas, para a autonomia.

A análise dos relatos das professoras foi realizada tomando como base a formação de quatro categorias: *autogoverno*, *autoconhecimento*, *independência* e *formação de sujeitos críticos*.

Na categoria *autogoverno* foram agrupadas todas as respostas representativas da capacidade dos indivíduos para gerenciar suas próprias ações, atitudes e/ou opiniões.

Em *autoconhecimento* agrupou-se as respostas que enfatizavam um processo de conhecimento, entendimento, e/ou esclarecimento de si mesmo, como formas de crescimento pessoal.

A categoria *independência* contou com o agrupamento de todas aquelas respostas que exprimiam a capacidade ou habilidade do indivíduo para realizar tarefas sem ou com pouca ajuda dos outros.

Por fim, a categoria *formação de sujeitos críticos* contou com o agrupamento das respostas que fazem apelo a um processo de reflexão crítica como critério de pensamento e ação orientado para o desenvolvimento do cidadão.

Os resultados encontrados nesta seção, após as análises realizadas, podem ser visualizados através da Tabela 3.

Por fim, visando investigar como as professoras articulam suas concepções de autonomia, de educação moral com o trabalho pedagógico por elas desenvolvido, perguntamos sobre suas estratégias e procedimentos para a promoção da autonomia infantil.

Tabela 4

Estratégias e Procedimentos Educativos de Promoção da Autonomia

Diálogo
Os diálogos constantes que sempre mantive com minhas turmas, as explicações das regras (mesmo as que fossem formuladas por mim), a não homogeneização das turmas, a tentativa de conhecer e respeitar cada criança. Incentivo o respeito ao grupo e imponho limites (T. P. GM)
Utilizo muito a dramatização de situações de conflito, bem como o diálogo constante onde levo a criança a refletir sobre uma pergunta feita por ela mesma ou por alguém do grupo. Peço para falarem sobre o que as incomodam ou as impedem de permanecer no grupo de trabalho (D. P. NB)
Discuto, com eles, regras de convívio utilizando a expressão 'reunião com o 3º período' e as queixas trazidas pelos membros do grupo (I. P. MS)
Sempre me mostro aberta para uma conversa, um retorno de conclusões ou de atitudes. Ex: um aluno não está deixando seu grupo desenvolver determinado trabalho que foi combinado anteriormente. Eu o retiro do grupo, explico-lhe o porquê e ofereço a ele a alternativa de voltar tão logo se sinta pronto a respeitar as regras daquele grupo (P. P. PCP)
Procuro devolver para eles questões de conflito, até chegarmos a conclusões junto ao grupo, deixando-os falarem, construírem opiniões. Quando eles usam a força física para expressarem suas indignações peço para que a criança converse com o amigo, sinalizando não ter ficado satisfeito em ser atingido e dizendo-lhe que ele pode usar a conversa para que se entendam (C. PO. MS)
Peço para as crianças falarem sobre seus anseios e expectativas, com o objetivo de conhecê-las melhor, construir regras e discutir os valores morais explicitados (S. Aux. CCI)
Minha turma atual é um tanto quanto complicada com relação a norma de conduta, agressividade extrema, formação de hábitos, falta de limites... Por isso tenho procurado trabalhar mais esses pontos. Tenho tentado trabalhar a autonomia conversando com eles, no sentido de que a turma não precisa de alguém para vigiá-los, para tomar conta deles, mas para orientá-los e ensiná-los para aquilo que poderá ser bom ou não para a vida (E. P. CCI)
Dou oportunidade às crianças de se expressarem e de terem seus desejos compreendidos. Uma dessas oportunidades é a construção de regras coletivas para a sala de aula onde não prevalece a vontade de um indivíduo, mas sim a do grupo em sua maioria (R. P. JIMRAC)
Exercício da Organização
As crianças são responsáveis pelo uso e conservação da sala. É impressionante ver a forma com que eles se organizam sem a minha interferência, com respeito e determinação (F. PO. PCP)
Atividade de banho: faço uma rodinha com a turma peço para que as crianças tirem os seus sapatos e guardem na sapateira. Depois eu levo ao banheiro e eles próprios tiram a roupa e tomam banho sozinhos. Eu os ajudo quando necessário (L. P. AVR).
Atividades Coletivas
Procuro trabalhar o grupo de forma que eles realizem atividades coletivas, utilizando materiais comuns ao grupo. Mesmo que se consiga fazer somente 'duplas' pode-se obter um trabalho construído interativamente por crianças e educador (J. P. OBP)
Combinamos as atividades a serem desenvolvidas, interferindo, apenas para que o objetivo seja atingido, mas incentivando a auto-estima. Se necessário, um amigo ajuda a quem está em dificuldade (M. Aux. GM)
Incentivo a cooperação, explicando sempre o porquê do não pode, com muito afeto e seriedade (B. P. AVR)
Exercício da Escolha
Hora do almoço: cada criança escolhe a mesa que quer sentar e do lado do colega que quer ficar. Nas brincadeiras livres formam seus próprios grupos. Tem aqueles que preferem ficar sozinhos (N. P. CCI)
Cada criança escolhe o brinquedo que lhe interessa e depois que brinca peço que guarde no lugar em que pegou e que arrumem a sala, em parceria com um adulto (H. P. NB)

As respostas a esta questão foram agrupadas em torno de quatro categorias: diálogo, exercício da organização, atividades coletivas e exercício da escolha.

Na categoria *diálogo* foram incluídas as respostas representativas de um processo dialógico de entendimento, tais como: conversas, discussões, explicações, e aprofundamentos da fala.

Na categoria *exercício da organização* foram agrupadas todas as respostas que se referiam ao desenvolvimento da capacidade das crianças para se auto-organizarem tanto com relação ao espaço físico quanto com relação à realização de tarefas rotineiras.

Em *atividades coletivas* foram reunidas todas as respostas relativas ao desenvolvimento de procedimentos educativos de interação, colaboração ou cooperação, desenvolvidos coletivamente por um grupo de crianças ou por crianças e educadora.

A categoria *exercício da escolha* foi construída com base nas respostas que exprimiam o desenvolvimento de atividades diversificadas, resguardada a condição de a criança poder optar entre aquela que mais lhe seja adequada ou conveniente ou, ainda, que a criança quizesse fazer naquele momento.

Os resultados encontrados estão descritos na Tabela 4.

Discussão

A forma como as educadoras infantis concebem a autonomia enquanto objetivo educacional, as relações que elas estabelecem entre este e os demais objetivos, a importância que elas atribuem à autonomia face ao projeto pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas, a maneira como elas pensam a relação autonomia-educação moral no contexto de interação do espaço educativo e, por fim, o modo como este conjunto de concepções se expressam na representação de suas falas sobre a prática, constituem o universo de análise que intenciona-se discutir e aprofundar neste tópico.

Como estratégia de discussão e aprofundamento de tais temas, será apresentada a análise dos resultados encontrados em três sessões, quais sejam:

- Concepções de autonomia das educadoras infantis;
- Percepção das educadoras infantis sobre a relação autonomia-educação moral e da importância dessa relação para o desenvolvimento de ações educativas na Educação Infantil;
- Relação fazer pedagógico/concepções.

Concepções de autonomia das educadoras infantis

Os resultados descritos na Tabela 1 mostram que a visão de autonomia das educadoras, em sua grande maioria, é a de um processo relacionado aos modos de vidas e de relações interpessoais e sociais, isto é, a formas de vida que se constroem num espaço interativo de convivência com os outros. A concepção de autonomia que mais se sobressai é aquela que privilegia as relações interpessoais, situadas em pequenos grupos ou de díades. Nove, de 15 educadoras, percebem esta dimensão como constituinte do processo de formação e desenvolvimento da autonomia. Apenas uma das definições faz referência à dimensão social ou cultural inerente ao contexto de produção das normas.

Apesar de tais resultados sugerirem que as educadoras fazem uma boa articulação entre autonomia, contexto sociocultural de

produção das normas e as relações com os outros, uma análise mais detida destes dados mostra que a quase totalidade das respostas foi classificada como de domínio interpessoal (8 dos 9 relatos). O que significa que a relação individual-social estabelecida pelas educadoras é limitada às interações entre díades ou pequenos grupos. E mesmo assim, deslocada das histórias de vida pessoal e institucional das crianças.

Além disso, os resultados encontrados indicam que a predominância da atribuição de sentido relatado pelas educadoras foi da autonomia como algo abstrato. A grande maioria das educadoras não conseguiu exprimir suas concepções em termos de situações, atividades ou experiências reais. Ao contrário, suas concepções foram expressas em forma de pensamentos, situações hipotéticas ou teóricas, sem referências à ação concreta.

Tais resultados parecem apontar uma certa dificuldade das educadoras em materializar seu entendimento sobre o que venha a ser autonomia, desencadeada, talvez, por uma compreensão parcial, restrita da autonomia. Entender a autonomia como um processo de construção pessoal ou interpessoal, relativo à ação e à deliberação (tomada de posição) das condutas humanas, significa apelar para uma visão individualizada e não problematizada do processo de constituição moral do ser humano, levando em conta apenas um dos elementos constituintes do campo ético, qual seja, o sujeito e suas relações com o outro, decoladas do contexto de produção das normas e leis que regulam tais relações (Puig, 1998a).

Apesar da existência ética só poder realizar-se mediante a ação do sujeito moral, este não se constitui independentemente dos valores e das obrigações morais. O sujeito moral, para exercitar-se autonomamente, necessita interagir com os valores sociomoraes transmitidos culturalmente, de forma a poder compreendê-los, criticá-los, aceitá-los e, finalmente, reconhecê-los, respeitando-os como seus ou transgredi-los e substituí-los por outros superiores aos existentes (Chauí, 1994).

Tal interação exige interlocução constante com outros sujeitos, com as normas, as instituições sociais e com as regras de convivência coletiva, de forma a promover o diálogo (consigo mesmo, com os outros e com a realidade social), acerca do sentido e das finalidades dos valores estabelecidos, indagando sobre quais e como os valores devem ser respeitados ou transgredidos em função de outros cujos fins lhes são superiores, avaliando sua capacidade de apropriar-se das regras de condutas que considera válidas, consultando a sua razão e sua vontade antes de agir, considerando o ponto de vista dos outros sem, contudo, submeter-se cegamente a eles, responsabilizando-se pelas suas ações e julgando suas próprias intenções. Como afirma Kamii (1997), baseada no referencial teórico piagetiano:

a essência da autonomia é que as crianças tomem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas, ... a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. (Kamii, 1997, p. 108)

O fato de a grande maioria das professoras pesquisadas conceberem a autonomia segundo uma orientação individualista e

subjetivista pode ser compreendido em função das idéias correntemente divulgadas pelas literaturas especializadas no assunto.

Os modelos psicológicos, que dominaram durante muito tempo o discurso e as práticas pedagógicas, definem autonomia como o resultado de um processo de independência pessoal, medido através de indicadores comportamentais (modelo behaviorista), como um processo de crescente independência do outro (modelo psicodinâmico) ou ainda, como um processo individual de construção progressiva de regras e princípios morais de justiça (modelo psicogenético).

Essas referências, se não suficientes, são, pelo menos, indicativas da predominância de tais visões de autonomia na concepção das professoras. Como a totalidade das professoras entrevistadas possuem formação profissional de nível médio (curso normal) ou superior (cursos de formação de professor em nível de licenciatura plena), é possível afirmar que suas concepções de autonomia sofreram, de algum modo, influência dos referenciais mencionados, uma vez que constam de seus currículos escolares.

Além da formação inicial, as professoras, recentemente, tiveram acesso ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Fundamental, com o fim específico de orientar o trabalho pedagógico nesse segmento:

o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais ... na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (Brasil, Vol 1., p.7 - Apresentação)

... constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade ... Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil ... subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e de mais profissionais da educação infantil ... (Brasil, Vol. 1., p. 13)

O volume 2 do referido documento trata especificamente da Formação Pessoal e Social da criança, elegendo como eixos fundamentais o desenvolvimento da identidade e a conquista da autonomia. Autonomia, no documento distribuído gratuitamente, aos educadores infantis, é definida *como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em consideração regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro* (Brasil, Vol. 2, p. 14).

Todavia, apesar do documento definir a autonomia como um processo de interação entre as relações do sujeito e o contexto das regras e valores sociais, a redação do item destinado a oferecer subsídios teórico-didáticos para que o professor possa melhor desenvolver o seu trabalho, apresenta-se, de forma vaga e pouco aprofundada. Mesmo reconhecendo que *a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento* (Brasil, Vol. 2, p. 39), esta parte do documento conduz a uma certa confusão entre independência e autonomia, de forma que é perfeitamente justificável as respostas das professoras entrevistadas mencionando autonomia como um processo de crescente independência dos outros.

Relacionar, problematizar e refletir acerca da multiplicidade de opções morais legítimas, postas a partir da vida em sociedade e o esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida mais justas e

corretas (Puig, 1998a), conectadas com sua própria forma de ressignificá-las e reinterpretá-las: eis o desafio colocado ao enfrentamento da questão da autonomia enquanto objetivo educacional.

Percepção das educadoras infantis sobre a relação autonomia-educação moral

A fim de aprofundar a discussão acerca das relações estabelecidas pelas educadoras entre autonomia e educação moral, serão considerados os resultados das análises realizadas com base nas Tabelas 2 e 3.

Note-se que a compreensão de como as professoras concebem esta relação é fundamental para o trabalho de pesquisa realizado, uma vez que este busca fundamentar a ação educativa de promoção da autonomia no interior da especificidade da educação moral.

Olhando para a Tabela 2, é possível perceber que a perspectiva da educação moral como socialização (Bandura & Walters, 1963; Durkeim, 1900/1970, 1963), aparece em algumas falas das educadoras, categorizadas, neste trabalho, como *formação de hábitos e valores*. Neste item, as professoras deixam claro o papel da educação moral como um processo heterônomo de transmissão cultural de valores, localizado primeiramente na sociedade e posteriormente interiorizados pela criança, mediante processos de internalização mecânica ou de imitação de modelos, sem a mediação do contexto para o qual se aplicam estes valores.

Assim entendendo, as professoras, atribuem ao professor a tarefa de agente formador de *bons hábitos* e de responsável direto pela formação e a observância dos valores transmitidos.

No item classificado como *enfrentamento de situações cotidianas* também, as professoras externalizam uma compreensão de educação moral baseada numa visão descontextualizada de educação moral. Aqui, a educação moral serve como uma espécie de “fiel da balança” para o desenvolvimento de valores nas crianças. Os valores, nesta outra forma de entendimento, são vistos como algo estritamente pessoal, dependendo, unicamente do ambiente em que a criança está inserida ou das experiências que elas acumulam ao longo de sua vida. Tal compreensão, guarda uma íntima correspondência com a tendência em educação moral denominada de clarificação de valores.

Segundo esta concepção, a educação moral tem como preocupação fundante o esclarecimento dos valores (Raths, Harmin & Simon, 1967) que *emergem* do próprio indivíduo. Cabe ao professor ajudar os seus alunos a discerni-los e orientá-los naquilo que eles consideram como justo e aceitável. Em nenhum momento as professoras conseguem fazer a ponte entre os valores e as condições objetivas e/ou subjetivas de surgimento deles. Apenas ressaltam a importância de os *pequenos adadãos* saberem se colocar diante das situações surgidas, como que magicamente.

A mesma lógica de raciocínio pode ser desenvolvida para discutir os resultados apresentados na categoria formação de princípios. Embora a tônica aqui não seja os valores e sim o princípio que determina sua legitimidade e sua validade, não são explicitadas as bases de construção de tais princípios. A impressão que dá é que as professoras concebem a formação de princípios como algo dado, universalmente aceitos e aplicável como bons e corretos, de forma inquestionável, sem conflitos, nem contradições.

Como a totalidade das respostas dadas pelas professoras não contempla o processo mediante o qual o indivíduo forja seus princípios morais, parece prematuro afirmar que tal visão encontra respaldo em alguma tendência específica da educação moral.

Na categoria *reflexão* as professoras aventam a possibilidade de entender uma educação moral que se preste ao questionamento racional e crítico, mediante um esforço de reflexão, conectado com a possibilidade de construção real de novas formas de vida humana, mais justas e corretas.

A dimensão reflexiva da educação moral permite o entrecruzamento de valores, princípios e ações morais, fundadas no questionamento das situações enfrentadas no dia-a-dia, oriundas da tentativa dos indivíduos em adequar seus comportamentos às mais variadas possibilidades de convivência pessoal e coletiva de modo mais justo. Esta função parece ser a que melhor se orienta na direção de convergência de todo o sentido de uma educação moral que se reivindique o exame dos vários elementos que, embora não completamente, condicionam o agir moral humano.

Entretanto, a reflexão moral não é algo que se encerra em si mesma. Ao contrário, a reflexão que uma pessoa faz sobre determinada situação, acontecimento ou fenômeno, também se encontra condicionada, em graus variados, pelas condições objetivas e subjetivas a que cada indivíduo está exposto. Demanda um exame das possibilidades e da qualidade das relações sociais que o indivíduo vivencia ao longo de sua existência. Requer, também, a possibilidade de poder experimentar sentimentos e expressar opiniões, testando-as contra a realidade, como formas de aprimorar aquilo que é objeto de suas reflexões, com vistas à ação e à tomada de posição. Em poucas palavras: pressupõe um sujeito com capacidade para deliberar diante das alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de realizar uma ação, avaliando motivações pessoais, contexto, conseqüências, conformidade entre meios e fins e obrigando-se, voluntária e livremente, a respeitar o estabelecido, desde que justo.

Resumindo, a reflexão requer o desenvolvimento da consciência moral e a conseqüente capacidade de compreensão crítica ante os problemas colocados pela complexidade do agir moral humano. E estas só são possíveis mediante a inserção do indivíduo em processos interativos cada vez mais complexos e ricos em possibilidades, através dos quais emerge a capacidade para refletir sobre ações, suscitando uma tomada de consciência melhor e mais adequada frente aos conflitos surgidos.

Na Tabela 3, os resultados apresentados referem-se à análise da compreensão relatada pelas educadoras sobre a relação que elas estabelecem entre autonomia, educação moral e educação infantil.

Majoritariamente, as educadoras percebem a importância da autonomia na educação infantil como forma de favorecer o auto-governo, o auto-conhecimento e a independência. Aqui a visão que se sobressai é a de um processo individualizado e descontextualizado. Dez, das 15 entrevistadas, localizam a importância de tematizar a autonomia, no interior de um programa de educação moral, que se volte para o fortalecimento de sujeitos com iniciativa, com capacidade para pensar e opinar por si próprios, que sejam insubmissos, mais centrados e mais independentes.

Entender a moral como um atributo individual ou simplesmente como mera reprodução das normas e leis vigentes em uma dada

sociedade, revela uma visão polarizada, em oposição à integradora, requerida para o exame dos sentidos envolvidos para a caracterização dos aspectos constitutivos da vida moral, a saber: o sujeito e os valores morais. Todavia, a relação que se estabelece entre eles, deve necessariamente, levar em consideração o contexto de produção das normas e regras.

A realização da moral pressupõe a interlocução constante entre o sujeito que age e as normas e obrigações morais consideradas como válidas em uma determinada cultura ou sociedade, que orientam, inclusive, o seu agir. Ora, tal interlocução não é possível fora do exame do contexto de produção e constituição tanto do sujeito quanto das regras morais.

Apelando para as determinações que condicionam, em parte, o pensar e o agir das pessoas, tais concepções mostram o quanto as teorias éticas descontextualizadas servem de base para a expressão do pensamento das educadoras.

Os modelos teóricos que enfrentam a questão da moral ou como um atributo predominantemente individual ou que a confundem com o próprio desenvolvimento harmônico da sociedade parecem ser os requeridos pelas educadoras (mesmo que não tenham consciência disto) para explicitar suas idéias e opiniões a respeito do significado da moral. Esta maneira polarizada de entender a moral torna-se ainda mais evidente quando se considera os dados da Tabela 2 (Importância da Educação Moral para a Educação Infantil).

Como decorrência das visões teóricas fragmentadas que orientam os modelos baseados no *ou-ou*, a concepção de educação moral que subjaz a esses modelos, baseia-se na compreensão, de um lado, de um processo de transmissão de valores social e culturalmente reconhecidos como legítimos, e de outro, de um processo de auto-esclarecimento daqueles valores, que sendo próprio do indivíduo, precisam ser discernidos e esclarecidos na perspectiva de atribuição de significativos, isto é, que precisam ser identificados como significativos, pelo indivíduo e, por isso, respeitados e obedecidos.

A despeito da compreensão expressa pela maioria, 5 educadoras percebem a importância de se educar moralmente crianças pequenas como uma das possibilidades de se contribuir para a formação e desenvolvimento de sujeitos críticos, apontando para o favorecimento da construção de relações de convivência ou de participação ativa na vida social, de forma consciente e responsável.

Assim, é possível afirmar que os resultados demonstrados pela análise dos dados da Tabela 3 reforçam a discussão de uma visão fragmentada de educação moral, mas também sinalizam para o fato de algumas educadoras começarem a apresentar uma preocupação com o estabelecimento de uma nova maneira de se encerrar a educação moral: nem transmissora dos valores morais instituídos na sociedade, nem esclarecedora de valores pessoais, nem formadora de hábitos, nem oriunda apenas das relações entre o sujeito e a sua realidade imediata, fundada em relações interpessoais.

A educação moral, no discurso dessas cinco professoras, tem uma outra função que precisa ser explicitada e concretizada: a de contribuir para o fortalecimento de relações democráticas na

escola, baseadas no respeito para com os alunos e na corresponsabilidade pela sua construção.

Relação fazer pedagógico/concepções

O aprofundamento da questão relativa à forma como as professoras percebem a relação concepção-prática, objeto da discussão neste tópico, será feito com base nos dados analisados na Tabela 4 e nas discussões empreendidas até o momento.

A Tabela 4 (Estratégias e procedimentos educativos de promoção da autonomia), consta da análise dos dados referentes à percepção das professoras sobre o trabalho educativo de promoção da autonomia entre as crianças. Os resultados lá encontrados, em consonância com as concepções até aqui explicitadas, parecem mostrar que as educadoras entendem o desenvolvimento de ações educativas como um objetivo em si mesmas.

A forma como as professoras elegeram as estratégias de diálogo, exercício da organização, atividades coletivas e exercício da escolha, parecem ser indicativas de que as professoras compreendem que a conquista da autonomia pelas crianças é um processo complexo, que envolve práticas sistematizadas de educação, (planejamento e execução), mas, a representam de forma *espontânea*.

Ora, as atividades educativas orientadas para o desenvolvimento da autonomia requerem um processo de sistematização que pressupõe não apenas o planejamento e a execução, mas, sobretudo sua constante avaliação e reavaliação. Dizer que utiliza, por exemplo, o diálogo, e não ter claro como o diálogo contribui para desenvolver a capacidade de tornar-se autônomo é apelar para um procedimento de educação que se encerra em si mesmo.

O cuidado com os desdobramentos deste tipo de ação educativa faz-se particularmente necessário no caso de ensino-aprendizagem de valores, uma vez que estão envolvidos, entre sua formulação e execução, além do aspecto estritamente pedagógico do ensino, atitudes, sentimentos, valores, crenças e a própria exposição do posicionamento de professores e crianças frente aos problemas concretos surgidos a partir da discussão de temas controversos.

Realizar atividades coletivas, dialogar, exercitar a organização e a capacidade de escolha com os alunos, por si só, não facilita nem garante o desenvolvimento da autonomia infantil. É necessário que, além disso, as educadoras estejam imbuídas do desejo de elas próprias, também se educarem moralmente. Eis aí uma dimensão educativa que exige, mais do que em qualquer outra, a constante avaliação e a disposição, sincera, para transformar-se a si mesmo, mediante procedimentos avaliativos.

Apesar de o diálogo se constituir num dos elementos mais significativos da educação moral, há que se ter cuidado com a reação do adulto em face da divergência de opiniões dos diferentes componentes do grupo. Isto é, para a forma como o adulto encaminha e organiza as situações dialógicas com seus alunos. Em se tratando de crianças pequenas, este alerta torna-se ainda mais premente, uma vez que...

uma proposta de educação moral baseada no respeito ao desenvolvimento pessoal e sensível à autonomia do sujeito é difícil de ser realizada sem a intervenção de educadores que assumam e esforcem-se por estabelecer com seus educandos um tipo de relação respeitosa e compreensiva, já que

é esta a relação que permite aos alunos manifestar-se com espontaneidade e naturalidade, sem necessidade de manipular para 'ganhar' a aceitação e o apreço do professor. (Puig, 1998b, p. 195)

A mesma lógica de raciocínio pode ser requerida para a análise da estratégia educativa relatada pela professoras e classificada, neste trabalho, como atividades coletivas. O fato de desenvolver atividades em grupo, por si só, não é suficiente para atingir o objetivo de promoção da autonomia infantil. Nem toda atividade grupal contribui para o desenvolvimento de relações cooperativas. As atividades coletivas com o fim de cooperação devem ser minuciosamente planejadas, de forma a poder suscitar o intercâmbio entre distintos pontos de um mesmo problema, com vistas à valorizar os pontos de vista em discussão e ao mesmo tempo favorecer aqueles que permitam uma melhor e mais adequada correção moral.

Exercitar a organização e a escolha também constitui-se num passo importante para o desenvolvimento da autonomia. É fundamental que as crianças possam ter oportunidade de optar entre várias escolhas possíveis, de forma organizada e disciplinada. Contudo, deve-se prestar a atenção para que o processo de escolha não incorra no erro de deixar, unicamente, à própria criança a avaliação do seu nível de envolvimento na dinâmica geral da classe. As escolhas das opções possíveis devem ser mediada pela avaliação da correta utilização dos conceitos sócio-morais e de valor que estejam em sintonia com as necessidades do grupo.

As várias formas que as professoras encontraram para falar sobre suas práticas indicam uma maior necessidade de se investir na formação contínua do profissional de Educação Infantil. As análises desenvolvidas no item anterior demonstraram a premência de tal necessidade.

Um profissional de Educação Infantil, com capacidade para trabalhar de forma integrada as várias dimensões dos aspectos pedagógicos que compõem a dimensão educativa neste segmento e com capacidade para articulá-las com a dimensão do cuidado, não se forma da noite para o dia. Faz-se necessário trabalho sistemático de atualização constante, para que, inclusive, ele possa exercitar-se de forma autônoma em suas funções específicas.

Sumariando, a relação que as professoras estabelecem entre as suas concepções e o desenvolvimento de suas práticas, parecem guardar uma relação de correspondência. O fato de a maioria das entrevistadas conceberem a conquista da autonomia, pelas crianças, como um processo individualizado e descontextualizado reflete-se na forma como elas concebem o desenvolvimento de práticas educativas de promoção desta conquista: de forma espontânea, com o fim em si mesma, sem a devida interlocução com os objetivos e fins de tais práticas.

Conclusão

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar concepções de autonomia e moral das educadoras infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de suas práticas educativas. Tinha-se como pressuposto que as concepções das professoras influenciavam, de alguma maneira, o desenvolvimento de suas ações educativas.

Os resultados a que este estudo chegou permite afirmar que a prática das educadoras encontra-se informada por concepções de autonomia e de educação moral, construída por um grupo que, por possuir perfil específico, apropriou-se de conceitos e crenças sobre formas de educar que lhes são próprios, construídos ao longo de sua formação acadêmica e de suas práticas.

Suas falas apresentaram uma tentativa de reverter a visão doutrinária da educação moral, acentuando procedimentos metodológicos de diálogo e ressaltando o papel das atividades coletivas para desenvolvê-los. Tal compreensão contrária, aparentemente, suas concepções de autonomia, majoritariamente expressas, referidas como um processo individual de construção de si mesmo e de regras próprias entre as 'disponíveis' na sociedade.

A clareza sobre as questões que giram em torno da educação moral enquanto fundamento da autonomia pode influenciar positivamente os encaminhamentos do trabalho pedagógico do professor. Neste sentido, a educação moral pode ser considerado um ponto de partida relevante para tratar da dimensão da autonomia tal como requerida pela política educacional: como uma das diretrizes éticas da Educação Infantil.

Os fundamentos epistemológicos da educação moral, entendida de forma não doutrinária, mas, sobretudo como um processo aberto, de reflexão, discussão e legitimação de valores justos e corretos, podem e devem servir de guia para orientar o trabalho de desenvolvimento da autonomia nesse segmento. Os procedimentos de educação moral, cuidadosa e criteriosamente, elaborados constituem-se num elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas, baseadas no caráter sistêmico, inerente a toda e qualquer ação educativa, impedindo, assim, sua superficialização. Defende-se aqui a educação moral enquanto canal possível, capaz de nutrir meios para a reflexão profunda das questões morais. Alerta-se, entretanto, para que a educação moral não se transforme em mero receituário de atitudes e condutas. Para que sejam consideradas cada situação, em cada contexto específico, dispensando-se especial atenção para a questão, principalmente, de quem é essa pessoa a ser educada moralmente e em que condições contextuais, se cria e se recria, se forma e se transforma, a relação educativa com o fim da autonomia.

Referências

- Araújo, U. F. de (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.
- Araújo, U. F. de (1993). *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bicudo, M. A. (1982). *Fundamentos éticos da educação*. São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- Brasil – Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Vols. 1 e 2). Brasília: MEC.
- Chauí, M. (1994). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Dias, A. A. (1992). *Tomada de consciência moral em crianças de 10 a 12 anos*. Dissertação de Mestrado não-mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Dias, A. A. (1999). Autonomia e educação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 459-478.
- Durkheim, E. (1963). *Education morale*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1970). *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freitag, B. (1984). *Sociedade e consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Original publicado em 1983)
- Kamii, C. (1997). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus.
- Lins, M. T. & Camino, C. (1993). Uma estratégia eficiente de educação moral. *Análise Psicologia*, 4, 507-515.
- Maia, L. (1987). *Prática e consciência das regras em jogos cooperativos*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Menin, M. S. de S. (1985). *Autonomia e Heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas nas escolas*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Minayo, M. C. de S. (Org.) (1994). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morais, F. A. (1997). *Desenvolvimento da moral e do perdão em estudantes dos cursos de Direito e Educação Física*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Pires, E. M. S. (1983). *Estilo educacional e desenvolvimento do juízo moral*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Pernambuco. Recife, PE.
- Puig, J. M. (1998b). *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (1998a). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Raths, L., Harmin, M & Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uthea.
- Rique, J. (1991). *A tomada de consciência moral em indivíduos consistentes e inconsistentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Silva, P. L. & Sperh, T. M. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*, 7, 65-78.

Recebido: 01/12/2003
Última revisão: 09/08/2004
Aceite final: 20/08/2004

Sobre os autores

Adelaide Alves Dias é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É Professora da UFPB.