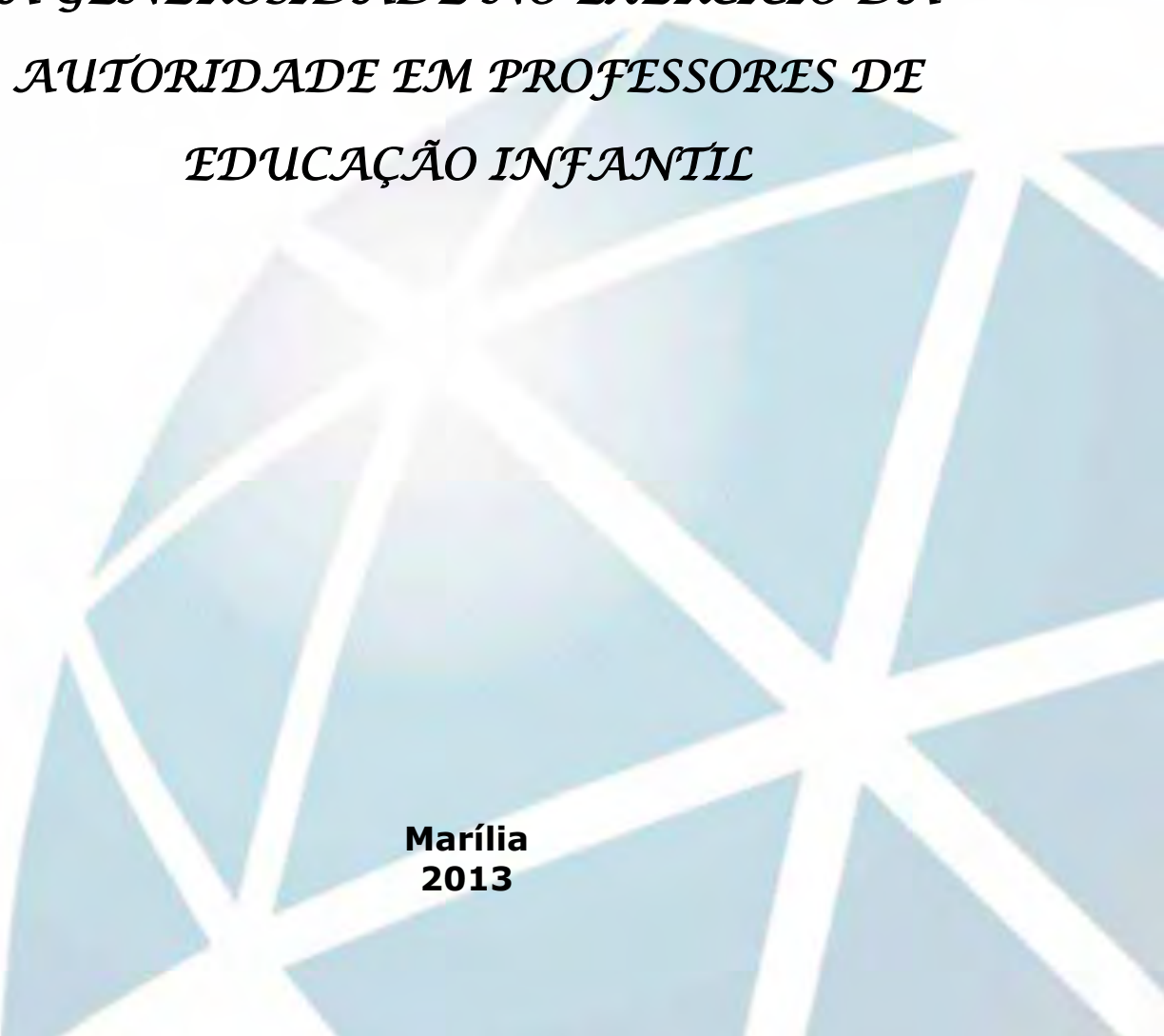


ROSANA AKEMI KAWASHIMA

*A GENEROSIDADE NO EXERCÍCIO DA
AUTORIDADE EM PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL*

Marília
2013



ROSANA AKEMI KAWASHIMA

***A GENEROSIDADE NO EXERCÍCIO DA
AUTORIDADE EM PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins.

**Marília
Fevereiro de 2013**

Kawashima, Rosana Akemi.
K22g A generosidade no exercício da autoridade em professores
de educação infantil / Rosana Akemi Kawashima. – Marília,
2013.
255 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.
Bibliografia: f. 243-250.
Orientador: Raul Aragão Martins.

1. Educação de crianças. 2. Professores. 3. Autoridade. 4.
Generosidade. 5. Desenvolvimento moral – Psicologia. I. Título.
CDD 370.15

ROSANA AKEMI KAWASHIMA

**A GENEROSIDADE NO EXERCÍCIO DA AUTORIDADE EM
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira, Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Raul Aragão Martins – Orientador – UNESP/IBILCE

Dra. Alessandra de Moraes Shimizu – UNESP/Marília

Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia - UNESP/Marília

Dra. Rita Melissa Lepre – UNESP/Bauru

Dra. Telma Pileggi Vinha – UNICAMP/Campinas

Marília, 25 de fevereiro de 2013.

*Dedico ao Rodrigo Simões Ribeiro Leite,
meu grande amor de todas as horas,
que acreditou em mim, enquanto eu
custei a fazê-lo.*

*E aos meus pais, Yoshiaki Kawashima e
Emiko Yasutake Kawashima, que me
acompanham pelos caminhos que
escolho.*

Agradecimentos

*Ao meu querido orientador, **Raul Aragão Martins** por todos os incentivos e imprescindível contribuição na estruturação deste estudo. Muito obrigada.*

*À Prof^a Dr^a **Patrícia Bataglia** e à Prof^a Dr^a **Telma Vinha**, que participaram da Banca para o Exame de Qualificação e cujas contribuições foram de extrema valia para a melhoria do trabalho.*

*Ao meu marido **Rodrigo**, meu primeiro incentivo pela busca do conhecimento acadêmico, meu companheiro das horas mais difíceis. Por dividir sonhos. Por todo o amor.*

*Aos meus pais **Emiko e Yoshiaki**, que sem entender nada de Psicologia, Educação e Doutorado, nunca deixaram de me apoiar nas escolhas da minha vida.*

*Às minhas irmãs, minhas melhores amigas, **Renata e Simone**, pela confiança, otimismo e principalmente, **Moni**, pela revisão textual.*

*Às minhas queridas irmãs do coração: **Lesly, Elaine, Tatí e Salette**, que trouxeram carinho, companhia, compreensão, conselhos e estímulos.*

*À minha amiga de São José do Rio Preto, **Patrícia**, que esteve sempre comigo.*

*À minha parceira de república, **Júlia**, por dividirmos nossas angústias de seu mestrado e de meu doutorado, e pelo contato com seu amigo, **Leonardo Gonçalves Gomes**, que tornou possível a confecção do desenho utilizado nessa pesquisa.*

Às responsáveis pela escola, que permitiram minha entrada em seu estabelecimento, às professoras, pela disposição em participar das entrevistas e às crianças.

*À **Fapesp**, pelo fomento à pesquisa e concessão da bolsa (Processo: 2009/15685-3).*

Aos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Meu eterno obrigado.

TUDO O QUE HOJE PRECISO REALMENTE SABER, APRENDI NO JARDIM DE INFÂNCIA.

Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, aprendi no jardim de infância.

A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.

Estas são as coisas que aprendi:

- 1. Compartilhe tudo;*
- 2. Jogue dentro das regras;*
- 3. Não bata nos outros;*
- 4. Coloque as coisas de volta onde pegou;*
- 5. Arrume sua bagunça;*
- 6. Não pegue as coisas dos outros;*
- 7. Peça desculpas quando machucar alguém;*
- 8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar;*
- 9. Dê descarga (esse é importante);*
- 10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você;*
- 11. Respeite o outro;*
- 12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... desenhe... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias;*
- 13. Tire uma soneca à tarde (isso é muito bom);*
- 14. Quando sair cuidado com os carros;*
- 15. Dê a mão e fique junto;*
- 16. Repare nas maravilhas da vida: o peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também.*

Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e vai ver como ele é verdadeiro, claro e firme.

Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair.

Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos.

É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos, nem os desejos de razão.

Pedro Bial.

RESUMO

Kawashima, Rosana Akemi. *A Generosidade no Exercício da Autoridade em Professores de Educação Infantil*. Tese apresentada à banca examinadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Marília. 2013.

A ética na escola tem sido tema de inúmeras pesquisas e trabalhos publicados na área da Educação e da Psicologia. Ao mesmo tempo que sua importância é reconhecida, pouca relevância tem sido dada ao tema dentro da escola. Nos estudos em Psicologia Moral, pesquisas a respeito da virtude justiça são priorizadas, sendo que Piaget e Kohlberg são considerados os maiores representantes da área em questão. Recentemente, estudos sobre a moralidade tem dado importância às pesquisas sobre outras virtudes, como a fidelidade, a generosidade, o amor, etc. sendo eleita a generosidade como objeto do presente estudo. Assim, esta pesquisa objetiva investigar o juízo de professores e alunos da Educação Infantil a respeito da generosidade e se esta virtude tem relação com o exercício da autoridade docente. Além disso, buscou-se conhecer esses docentes por meio de sua trajetória profissional, seus valores e virtudes como indicadores para suas ações morais. Participaram desta pesquisa 26 professores e 90 crianças, de quatro, cinco e seis anos de idade da Educação Infantil de quatro escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas individuais a respeito de juízos sobre a generosidade e para isso foram utilizadas histórias e dilemas por meio do método clínico piagetiano com as professoras e com as crianças e, para a coleta de dados sobre a trajetória profissional docente, seus valores e virtudes, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada. A análise dos resultados permitiu verificar que quando a generosidade é colocada no embate com a justiça, as professoras optam pela justiça, e inclusive, mostrou-se como virtude desejada; por outro lado, as crianças optam pela generosidade. Perante o juízo da generosidade em oposição à obediência à autoridade, tanto as crianças quanto as professoras acham errado exigir em princípio a obediência do que não ajudar a criança, mas, proporcionalmente, mais crianças do que as professoras consideraram a atitude errada. Em relação à consequência para a falta de generosidade, a maioria das crianças gratifica as ações consideradas boas e aplicam alguma sanção para as ações consideradas não boas. E quanto aos dados sobre a escolha e o percurso profissional das professoras, seus valores e virtudes, nota-se que: a figura feminina tem grande influência sobre a escolha profissional; a maioria relata não ter optado em trabalhar com crianças pequenas, mas se sentem satisfeitas e se veem como pessoas de valor que exercem seu trabalho com competência, dedicação, amor e com paciência acreditando que estas são as principais virtudes do professor que trabalha com crianças pequenas; a virtude generosidade é conhecida por metade dos sujeitos, no entanto, demonstram não saber como trabalhar essa virtude com as crianças; e sobre as características pessoais admiráveis em outrem e em si, os sujeitos aspiraram condutas estereotipadas socialmente. Este estudo constatou a pouca visibilidade para o trabalho da afetividade na Educação Infantil e salientou a urgência para a formação moral das professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Autoridade; Cuidar e educar; Generosidade; Professor de Educação Infantil; Psicologia do Desenvolvimento Moral.

ABSTRACT

The Generosity on Exercise of Authority in Early Childhood Education Teachers.

Ethics in school has been the subject of several studies and published papers in the field of Education and Psychology. At the same time that its importance is recognized, little relevance has been given to the subject within the school. In studies on Moral Psychology, researches about the virtue justice are prioritized, and Piaget e Kohlberg are considered the greatest representatives of the field. Recently, studies on morality have given importance to research on other virtues, such as loyalty, generosity, love, etc., and generosity was elected as object of the present study. Thus, this research aims to investigate the judgment of teachers and students of Early Childhood Education about the generosity and if this virtue has connection with the exercise of teaching authority. Moreover, the aim was to know these teachers through their career, their values and virtues as indicators for their moral actions. Participated in the research 26 teachers and 90 children aged four, five and six years old of Early Childhood Education, from four municipal schools in the interior of São Paulo State. Individual interviews were held regarding judgments about generosity, and, for this purpose, it was used stories and dilemmas through the Piagetian clinical method with the teachers and children, and to collect data on teaching career, her values and virtues, it was used a semi-structured interview guide. The analysis of the results enabled to verify that, when the generosity is placed in conflict with justice, the teachers opt for justice and, including, it was showed as a desired virtue; on the other hand, children opt for generosity. In the face of the judgment of generosity as opposed to obedience to authority, both teachers and children believe it is wrong to require obedience than helping the child, but proportionally, more children than teachers consider the attitude wrong. Regarding the consequences for the lack of generosity, most children gratify the actions considered good and apply any sanction for actions considered not good. And in relation to the data on career choice and professional route of the teachers, her values and virtues, it can be noted that: the female figure has great influence for career choice; the majority reports that they have not chosen to work with young children, but they feel satisfied and see themselves as valuable people who exercise the work with competence, dedication, love and patience, believing that these are the main virtues of a teacher who works with young children; the virtue generosity is known by half of the subjects, however, they demonstrate not to know how to work this virtue with children; and concerning on personal characteristics admirable in itself and others, the subjects aspired socially stereotyped behaviors. This work noted the poor visibility to the work of affection in Early Childhood Education and emphasized the urgency for moral training of educators.

KEY-WORDS: Authority; Care and Educate; Generosity; Teacher of Early Childhood Education; Psychology of Moral Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Relação entre o desenvolvimento cognitivo infantil e o desenvolvimento do conceito de regras, acidentes, mentira e justiça.....	62
Quadro 2: Paralelo entre as tendências do desenvolvimento cognitivo e afetivo.....	67
Quadro 3: Descrição das variáveis, dos indicadores e questões da entrevista.....	111
Quadro 4: Roteiro de entrevista semiestruturada	112
Quadro 5: Dilema 1.	115
Quadro 6: Dilema 2.	117
Quadro 7: História 1	118
Quadro 8: História 2.	119
Figura 1: Ética e Moral.	81
Figura 2: Desenho das meninas da história-dilema1.	114
Figura 3: Desenho dos meninos da história-dilema 1.	115
Figura 4: Desenho para as meninas para a história-dilema 2.	116
Figura 5: Desenho para os meninos para a história-dilema 2.	116
Figura 6: Desenho para as meninas para a história 1.....	117
Figura 7: Desenho para os meninos para a história 1.....	118
Figura 8: Desenho apresentado para a história 2.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição por idade das professoras, por turma.	109
Tabela 2: Tempo de serviço das professoras entrevistadas, por turma.	110
Tabela 3: Forma de contratação das professoras entrevistadas, por turma. ...	110
Tabela 4: Frequência e porcentagem do julgamento e justificativas da conduta pelas professoras, por turma.....	125
Tabela 5: Frequência e porcentagem do julgamento e justificativa da conduta da professora pelas crianças, por turma.	130
Tabela 6: Frequência e porcentagem do julgamento da conduta da professora que agiu por sentimento, para as crianças, por turma.....	132
Tabela 7: Frequência e porcentagem da gratificação para as professoras e crianças, por turma.....	133
Tabela 8: Frequência e porcentagem da sanção para as professoras e crianças, por turma.....	134
Tabela 9: Frequência e porcentagem do tipo de gratificação e sanção, respostas das crianças, por turma.....	136
Tabela 10: Frequência e porcentagem do julgamento da autonomia ou obediência e suas justificativas, resposta das professoras, por turma.	138
Tabela 11: Frequência e porcentagem do julgamento da autonomia ou obediência e suas justificativas, resposta das crianças, por turma.....	141
Tabela 12: Frequência e porcentagem do julgamento da ação da autoridade acima da professora e sua justificativa, resposta das crianças, por turma.	142
Tabela 13: Frequência e porcentagem do julgamento da obediência da professora à autoridade e suas justificativas, resposta das crianças, por turma.....	144
Tabela 14: Frequência e porcentagem do julgamento da própria ação e suas justificativas, resposta das professoras, por turma.....	145
Tabela 15: Frequência e porcentagem do julgamento da própria professora das crianças e suas justificativas, por turma.	147
Tabela 16: Frequência e porcentagem da ação em restituir a justiça das professoras e suas justificativas, por turma.....	149
Tabela 17: Frequência e porcentagem da ação em restituir a justiça das crianças e suas justificativas, por turma.	151
Tabela 18: Frequência e porcentagem do julgamento e suas justificativas em agir com generosidade ou exigir obediência, resposta das professoras, por turma.	154
Tabela 19: Frequência e porcentagem do julgamento e suas justificativas em agir com generosidade ou exigir obediência, resposta das crianças, por turma.....	158
Tabela 20: Frequência e porcentagem da opção da professora generosa ou a que exige obediência e suas justificativas, respostas das professoras, por turma.....	160
Tabela 21: Frequência e porcentagem da opção pela professora que ajuda ou a que exige obediência e suas justificativas, respostas das crianças, por turma.....	163

Tabela 22: Frequência e porcentagem do julgamento em não obedecer e suas justificativas, resposta das professoras, por turma.	164
Tabela 23: Frequência e porcentagem do julgamento em não obedecer, resposta das crianças, por turma.	166
Tabela 24: Frequência e porcentagem do julgamento para a falta de generosidade nas respostas das professoras e suas justificativas, por turma.	169
Tabela 25: Frequência e porcentagem do julgamento para a falta de generosidade nas respostas das crianças, por turma.	172
Tabela 26: Frequência e porcentagem do julgamento da gratificação para a generosidade nas respostas das professoras e crianças, por turma.	174
Tabela 27: Frequência e porcentagem do julgamento da sanção para a falta de generosidade nas respostas das professoras e das crianças, por turma.	175
Tabela 28: Frequência e porcentagem para o tipo de presente e sanções, respostas das crianças, por turma.....	177
Tabela 29: Frequência e porcentagem do julgamento para a generosidade ou a falta dela e suas justificativas nas respostas das professoras, por turma.....	178
Tabela 30: Frequência e porcentagem do julgamento para a generosidade ou a falta dela em seus professores e suas justificativas, respostas das crianças, por turma.....	180
Tabela 31: Frequência e porcentagem da justificativa do julgamento da ação do professor nas respostas das professoras, por turma.....	182
Tabela 32: Frequência e porcentagem do julgamento da ação do professor e suas justificativas, nas respostas das crianças, por turma.	184
Tabela 33: Frequência e porcentagem da justificativa da autonomia ou obediência, resposta das professoras, por turma.	185
Tabela 34: Frequência e porcentagem do julgamento da autonomia da professora e suas justificativas, resposta das crianças, por turma.	187
Tabela 35: Frequência e porcentagem do julgamento da ação da autoridade acima da professora, resposta das crianças, por turma.....	189
Tabela 36: Frequência e porcentagem do julgamento da ação da professora em agir por dever e suas justificativas, respostas das crianças, por turma.	190

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
1. Introdução.....	13
2. O Exercício da Autoridade Docente e a Educação Moral	16
2.1 O Papel do Educador: A Figura de Autoridade e o Contrato Pedagógico...	18
2.2 Cuidar e Educar: Funções Indissociáveis do Professor de Educação Infantil.....	27
2.3 Ética na Educação.....	34
3. O Estudo da Moralidade: Razão e Afetividade	47
3.1 O papel da razão na moralidade	48
3.1.1 O Desenvolvimento do Juízo Moral e cognitivo em Jean Piaget	49
3.1.2 A teoria do juízo moral de Lawrence Kohlberg	62
3.2 Desenvolvimento Afetivo na Moralidade.....	64
3.2.1 A afetividade em Jean Piaget	65
3.2.2 A Ética do Cuidado: A teoria de Carol Gilligan	74
3.3 Razão e Afetividade no Campo da Moralidade.....	77
4. Formação da Personalidade Ética: O Estudo das Virtudes Morais e a Generosidade.....	83
4.1 As Virtudes Morais	83
4.2 A Generosidade	86
4.3 A Generosidade no Exercício da Autoridade.....	96
5. A Pesquisa	105
5.1 Objetivos.....	105
5.1.1 Gerais.....	105
5.1.2 <i>Específicos</i>	105
5.2 Procedimentos metodológicos	106
5.2.1 <i>Escolas</i>	106
5.2.2 <i>Participantes</i>	108
5.2.3 <i>Instrumentos e procedimentos</i>	110
5.2.4 <i>Coleta dos dados</i>	120
5.2.5 <i>Forma de registro e análise dos dados</i>	120
5.2.6 <i>Considerações éticas</i>	122
6. Resultados e Discussão.....	123
6.1 Resultados da entrevista clínica piagetiana com as professoras e as crianças.....	123
6.1.1 Dilema 1	124
6.1.1.1 <i>Opção pela justiça ou generosidade e argumento</i>	124
6.1.1.2 <i>Avaliar a consequência</i>	133
6.1.1.3 <i>Escolha da consequência</i>	135
6.1.1.4 <i>Autonomia da professora e argumento</i>	138
6.1.1.5 <i>Autoridade acima da professora e argumento</i>	142
6.1.1.6 <i>Obediência à autoridade e argumento</i>	143

6.1.1.7 <i>Julgamento das representações de ações generosas ou justas e argumento</i>	144
6.1.1.8 <i>Restituir a justiça</i>	149
6.1.2 Dilema 2	154
6.1.2.1 <i>Opção pela generosidade ou obediência e argumentos</i>	154
6.1.2.2 <i>Opção pela professora e argumento</i>	160
6.1.2.3 <i>Julgamento em não obedecer e argumento</i>	164
6.1.3 História 1	167
6.1.3.1 <i>Julgamento para a falta de generosidade e argumento</i>	168
6.1.3.2 <i>Avaliar a consequência e argumento</i>	174
6.1.3.3 <i>Tipo de consequência</i>	176
6.1.3.4 <i>Julgamento das representações de ações generosas ou a falta dela e argumento</i>	177
6.1.4 História 2	181
6.1.4.1 <i>Julgamento da ação com outros adultos e argumento</i>	182
6.1.4.2 <i>Autonomia da professora e argumento</i>	185
6.1.4.3 <i>Autoridade acima da professora e argumento</i>	188
6.1.4.4 <i>Obediência à autoridade e argumento</i>	189
6.2 Resultado da entrevista semiestruturada com as professoras.....	191
6.2.1 <i>Identificação profissional</i>	191
6.2.2 <i>Reflexão sobre a autoridade e seus valores</i>	209
6.2.3 <i>Reflexões sobre a generosidade</i>	219
6.2.4 <i>Reflexões sobre as características pessoais admiráveis</i>	226
6.3 Discussão dos resultados obtidos dos dilemas, histórias e entrevista semiestruturada	232
7. Considerações finais	240
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES.....	251
APÊNDICE A.....	252
APÊNDICE B.....	253
ANEXO	254
ANEXO A	255

1. Introdução

Descrever a trajetória desta pesquisa é tão difícil quanto falar de minha própria história, pois implica não só expor minhas inquietações, angústias, dúvidas, mas também, expor o que há de mais secreto e íntimo. Segundo o meu orientador (querido Prof. Raul Aragão Martins, “fã” da história do Japão), os orientais têm características individuais que foram construídas historicamente, com o próprio isolamento do Japão com o mundo ocidental, que só se abriu na metade do século XIX, justamente para a preservação de suas fronteiras. E para, meu orientador, nós orientais, temos características individuais, como ser reservado ou quieto, que foram construídos historicamente e que precisam ser respeitados, mesmo assim, não deixa de ser penosa essa empreita.

E qual é o objetivo de revelar tais tormentos do pensamento particular de um pesquisador numa pesquisa científica, que possui tanto rigor metodológico, tanta normalização e tantos critérios sistematizados pela própria comunidade acadêmica? Por que, simplesmente, não expor o tema e objeto de pesquisa para, depois, os procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa serem avaliados? Penso que, por ser custosa essa tarefa, mas imprescindível, a motivação pessoal que nos leva a um tema de pesquisa nos mostra justamente o que nos incomoda no mundo e o que nos impulsiona a querer pesquisar, a querer entender e a querer mudar, para, assim, podermos viver numa sociedade melhor e mais justa.

Vou então começar a me revelar: sou psicóloga de formação e a educação sempre me encantou mais que a área “clássica” da clínica de um curso de psicologia. E nessa “costura” entre a psicologia e a educação descobri, por meio das minhas indagações, os caminhos que eu queria seguir, respondendo aos meus questionamentos. Ao término da graduação, assisti a uma palestra do Prof. Raul sobre o tema da constituição do respeito, objeto este que me inseriu na área do desenvolvimento moral, impulsionando-me ao mestrado. Minha dissertação versou sobre o tema da discriminação entre crianças, tema que me inquietava, pois, sendo oriental, são sempre notados dentro da escola, ora por sua aparência “de olhos puxados”, ora por sua conduta introspectiva, ora por tirar boas notas, etc, e quando não se comportam de forma “estigmatizada”, são notados da mesma maneira e chamados de “falsificados”. Ao fim deste estudo, constatei que as educadoras não acreditavam que a discriminação e o

preconceito pudessem existir entre crianças de Educação Infantil e também pude notar o quanto as crianças reconhecem e necessitam do olhar do adulto, pois entendem o que é certo, percebem a autoridade escolar e veem grande importância na figura feminina, como a mãe e a professora, na condução do conhecimento social (KAWASHIMA, 2007).

Diante destas conclusões novas perguntas surgiram: como os educadores exerceriam sua autoridade? Quais características estes deveriam possuir para serem reconhecidos como tal? Quais atitudes e virtudes essas figuras de autoridade teriam? Quais virtudes a autoridade se preocupa e prioriza na Educação Infantil? E nestas virtudes se vincularia a presença da generosidade em seu universo moral?

Apesar de serem questões muito importantes, pois foram através delas que o tema da proposta foi delineado, esses pontos não foram investigados especialmente. A proposição principal que nos direcionou ao tema desta pesquisa se insere na crescente perspectiva de estudos sobre as virtudes, que não se restringem somente a justiça, mais importante e mais pesquisada.

Porém, tal fato não inviabiliza o estudo de outras virtudes, e, segundo La Taille (2009), existem diferentes tipos de virtudes: as morais que são percebidas desde a tenra idade, as que não são morais entre si, mas exercem função para a efetivação de outras, as que dão nascimento a outras e, por fim, há virtudes que não são exigidas, mas dizem respeito a relações interpessoais harmoniosas e respeitadas.

Diante disso, entre dezenas de virtudes, foi eleito como objeto de estudo a generosidade, mais especificamente a generosidade na Educação Infantil. Piaget (1932/1994) observou que, “parece haver alguma coisa que conduz a criança a considerar a generosidade recíproca como superior a qualquer sanção” (PIAGET, 1932/1994, p.172) e afirmou: “Certamente, as relações da criança com os pais não são apenas relações de coação. Há uma afeição espontânea que impele a criança, desde o princípio, a atos de generosidade e mesmo de sacrifício” (Piaget, 1932/1994, p.154). E reafirmou La Taille (2006a): “[...] a generosidade não somente é virtude presente no início da gênese da moralidade, como é melhor assimilada e, portanto, integrada à consciência moral, do que a justiça nesta mesma fase do desenvolvimento” (LA TAILLE, 2006a, p.16). Em presença destes argumentos, a intenção do trabalho, é abordar o juízo de professores e alunos da Educação Infantil a respeito da generosidade e se esta virtude tem relação com o

juízo do exercício da autoridade docente, e, além disso, procuramos conhecer esses docentes por meio de sua trajetória profissional, seus valores e virtudes como indicadores para suas ações morais.

Nessa perspectiva, este trabalho está disposto em capítulos sendo que no segundo capítulo será apresentado o papel do educador e seu contrato pedagógico que, por meio dele, os alunos terão a oportunidade de conquistar a autonomia, e o professor terá como educar moralmente. No terceiro capítulo explanaremos sobre o capítulo teórico no qual os autores ali exibidos apresentam sua teoria acerca da moral perpassando ora pela razão, ora pela afetividade. No quarto capítulo abordaremos as virtudes morais, e, em especial, a generosidade, foco deste trabalho. No quinto capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos empregados e as características dos participantes, bem como os objetivos e hipóteses de pesquisa. O sexto capítulo é dedicado aos resultados e discussões a partir dos dados levantados, e assim, no último e sétimo capítulo, exibiremos as considerações finais que os resultados apontaram.

2. O Exercício da Autoridade Docente e a Educação Moral

A sociedade fica perplexa quando testemunha o desrespeito e a violência no âmbito escolar. Fica espantada quando presencia cenas de morte por arma de fogo no trânsito, nos estádios de futebol e mais abismada ainda fica quando as mortes acontecem dentro da escola. Mas, afinal, o que está acontecendo? Por que o desrespeito, a violência e as mortes estão ocorrendo dentro da instituição escolar? Como, diante desse cenário, as autoridades dentro da instituição escolar estão se posicionando para lidar de maneira eficaz com o desrespeito e a violência? E mais ainda, quais são os caminhos que os educadores assumem para proporcionar uma educação que vise à autonomia e o respeito dos e entre os alunos?

Reverendo a história da humanidade sobre a violência, percebe-se que a violência existe em todo o mundo e em todos os tempos, mas nas últimas décadas passou a se manifestar na escola, um lugar de construção, considerado seguro e protegido. No intuito de investigar a questão da violência escolar na França, Charlot (2002) notou que esse fenômeno não é novo, mas adquiriu formas bem diferentes no decorrer do tempo, como por exemplo ataques a professores e funcionários, inclusive, o que é mais grave, com o uso de armas de fogo e com o envolvimento de alunos cada vez mais jovens, inclusive da Educação Infantil. O autor alertou que os pesquisadores franceses distinguem os termos violência, transgressão e incivilidade, para designar diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos:

[...] o termo violência, pensam eles, deve se reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): abstenção, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. enfim, a incivilidade não contradiz, nem lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordem, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, alunos) ver respeitada sua pessoa (CHARLOT, 2002, p.437).

Embora, Charlot (2002) tenha percebido que essas definições pareçam desatualizadas, pois a mistura delas no comportamento cotidiano cria a sensação

de violência quando atos de incivildades são praticados, ele apontou que são as incivildades o fenômeno que mais incomoda os alunos, professores e funcionários das escolas.

Sposito (2001) realizou um balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980. Ele examinou os diagnósticos quantitativos em torno do tema e a produção discente (dissertações e teses) na pós-graduação em Educação, no mesmo período. O autor notou que nos primeiros anos da década de 80, havia certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, dos moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. Tratava-se, assim, de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, do medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar. Os primeiros estudos na década de 1980 decorrem de iniciativas dispersas do Poder Público em registrar as ocorrências de violência nas escolas para esboçar um quadro mais realista de sua magnitude e extensão. Os primeiros diagnósticos baseados em levantamentos parciais sempre apontaram as depredações, furtos e invasões em períodos ociosos como os grandes problemas dos anos 80 em cidades como São Paulo e Salvador, entre outras. Sob o ponto de vista da produção acadêmica na pós-graduação em Educação, o tema da violência foi abordado em toda a década de 80 apenas por duas pesquisadoras que investigaram escolas públicas da cidade de Campinas, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Sposito (2001) considerou que os anos 90 apontaram mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, abrangendo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas também as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Os diagnósticos e algumas pesquisas de natureza descritiva sobre a violência escolar foram produzidos ao longo da década de 90 por algumas organizações não-governamentais e entidades de profissionais da educação (sindicatos docentes e associações de diretores de escolas), seguidos por alguns estudos empreendidos por organismos públicos. A década de 90 foi também mais promissora sob o ponto de vista da produção do conhecimento, no interior da universidade, sobre o tema da violência escolar. Esses trabalhos trouxeram questões importantes para a compreensão das relações entre violência e escola, apontando, principalmente, a

influência, junto aos alunos, do aumento da criminalidade e da insegurança e a deterioração do clima escolar. Sposito (2001) concluiu que alguns cuidados devem ser tomados a fim de não criminalizar os alunos e que a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições, deve ser investigada e submetida à crítica.

De posse desse cenário, onde as relações interpessoais agressivas vem ocorrendo na escola, professores precisam reagir em busca da formação moral dos alunos. Assim, neste capítulo, será abordado como o pleno exercício da autoridade docente pode ser um dos meios dos alunos alcançarem a oportunidade de conquistar a autonomia, e assim, por meio da educação moral, o professor terá como exercer sua função de cuidado indissociado do educar, valorizando, dessa forma, as ações dirigidas às crianças de Educação Infantil. Portanto, o capítulo que segue é dividido em três partes: primeiramente será explorado o contrato pedagógico como forma da autoridade docente solidificar a relação necessária com o aluno; em seguida, será abordado o cuidar e o educar como função do professor de Educação Infantil e, na última parte, uma elucidação sobre a ética na Educação.

2.1 O Papel do Educador: A Figura de Autoridade e o Contrato Pedagógico

Estamos vivendo numa era marcada por transformações que ocorreram na sociedade, na política, nas artes, na economia, na ciência, na educação, nas relações humanas, etc. Essa era é a pós-modernidade, expressão usada por Bauman (1997) para se referir à contemporaneidade. A era pós-moderna trata, em linhas gerais, de uma tendência de respeito ao pluralismo e às diferenças, e à medida que essas tendências pós-modernas indicam o apelo às idiossincrasias, o individualismo e, até mesmo, o egoísmo desmedido passaram a se tornar aspecto inerentes à vida humana em sociedade (BAUMAN, 1997).

Mas, quando indicamos "pós-modernidade", temos claro que houve, previamente, a "modernidade", que, em determinado momento passou a não mais responder às necessidades dos indivíduos sendo, então, reformulada, surgindo outras propostas consideradas adequadas. A proposta geral da modernidade, dentre outros aspectos foi "retirar" Deus do centro do universo e

colocar o homem em seu lugar. Desse modo, os valores morais deixaram de vir do plano transcendental e passaram a ser ditados por homens na vida terrena e o conhecimento moderno dotou o homem de força e sabedoria. Diante disso, as regras de conduta humana que antes eram impostas pela Igreja, passaram, naquele momento, a serem impostas por um grupo de pensadores e legisladores que, por meio da razão, ditavam as normas para a sociedade, instituindo um código ético universal. Neste, a autoridade era a lei, uma lei criada pelo homem e obedecê-la era fazer a coisa certa (BAUMAN, 1997).

Predomina, na pós-modernidade, a descrença que a ética seja universal. Dessa maneira, a pós-modernidade consiste em um "não dever fixado", não havendo normas a serem seguidas, mas sim um pluralismo de normas e escolhas morais e, especialmente, a ambivalência. Assim, a escolha não é mais obedecer ou transgredir regras, como na modernidade, mas sim escolher, dentre os diferentes conjuntos de normas e diferentes autoridades, aquilo que mais se acha eficaz. Para Bauman (1997), a angústia do homem pós-moderno é viver essa ambiguidade e reconhecer que vive, diariamente, com experiências que muitas vezes parecem não ter explicações e, assim, assumir que as escolhas morais são escolhas e que dilemas são, de fato, dilemas. Enfim, para o autor, a pós-modernidade está marcada por uma atmosfera do vazio, do tédio, do niilismo (BAUMAN, 1997).

Partindo dessa mesma análise da contemporaneidade, La Taille (2009) empregou a expressão cultura do tédio, e, por meio de metáfora, comparou o homem pós-moderno ao turista. Vamos entender por quê. O turista, para o autor, é alguém que ao viajar, primeiro escolhe a viagem por fatores extrínsecos, seja quando um amigo volta de férias e lhe mostra suas fotos, seja quando ouve na TV sobre uma cidade que vale a pena visitar. Não importa o roteiro, mas o consumo deste. Do ponto de vista dessa premissa, o homem contemporâneo projeta sua vida, da mesma maneira que o turista planeja sua viagem: é uma escolha sem qualquer relação com a sua vida e sem sentido nenhum para ele. Quando se pensa em construção e projetos de vida, faz-se projeções para o futuro, o que implica realizar algo, no entanto, conforme Bauman (1997) alertou, na era da pós-modernidade, as possibilidades são diversas. Mas, para planejar algo, é preciso fazer escolhas e, para isso, estabelecer critérios e hierarquizar as prioridades. Para La Taille (2009), a inteligência se encarrega dessa tarefa, mas é a afetividade que a orientará. Disse o autor: "a cognição permite conceber o

mundo. A afetividade tem outro papel: permite que nos apeguemos ao mundo [...], nos permite nos interessarmos por ele” (LA TAILLE, 2009, p.38). Ou seja, fixar valores aos objetos, às pessoas e ao mundo. O homem contemporâneo, por sua vez, está vivendo num mundo “sem valores estáveis”, num mundo onde tudo tem valor hoje, mas não se sabe se terá amanhã. As satisfações imediatas e momentâneas dominam qualquer possibilidade de escolha, porque, escolher e optar por algumas significa deixar outras de lado. Mas não, o homem contemporâneo quer o prazer, a satisfação, o imediato e abandona os que podem não sê-lo. Então, como investir valores, como hierarquizar as prioridades para se viver, que escolhas fazer e quais abandonar? Como projetar a vida e eleger o que se quer para o futuro? (LA TAILLE, 2009).

O segundo aspecto que La Taille (2009) analisou com a metáfora do turista é a busca do turista em suas viagens. Para o autor, o que o turista busca em suas viagens é encantar-se com a alteridade, com a novidade e com o que é diferente dele. Contudo, esta experiência em nada altera sua identidade, seu intuito é apenas visitar o lugar e ir embora. O máximo que o turista traz de volta são recordações que em nada mudam seus sentimentos e sensações perante ele mesmo ou à sociedade. Não há na viagem em si qualquer relação de busca existencial ou significação, ou seja, essas experiências com pessoas e lugares inusitados em nada afeta suas identidades, pelo contrário, ele leva a sua para todos os lugares visitados. Assim, da mesma forma, o homem pós-moderno vivencia a busca por si mesmo, pois, que reflexões o homem pós-moderno faz de si mesmo em busca de sua identidade? Foi visto anteriormente que os investimentos afetivos são mínimos para o homem contemporâneo e para conhecer a si mesmo é necessário se julgar, o que pressupõe valoração. E, novamente, as mesmas indagações: como analisar seus próprios valores numa sociedade que não conserva valores? La Taille (2009) usou a expressão “identidade palimpsesto” de Bauman para definir a identidade do homem contemporâneo:

[...] como é sabido, o palimpsesto era um manuscrito em pergaminho reaproveitado: apagava-se o que fora escrito para escrever por cima. [...] ao criar a expressão “identidade palimpsesto”, Bauman aponta para o fato de as identidades pessoais contemporâneas, bem como as atribuições de valor e os projetos de vida, serem passageiras e sobrepostas umas às outras (LA TAILLE, 2009, p. 48).

Há também a relação da viagem do turista com o tempo. Disse o autor, “a viagem para o turista é um pequeno fragmento de tempo” (LA TAILLE, 2009, p. 21). A viagem é a férias do turista, significa uma pausa do momento durante o qual se trabalha, a necessidade de sair para outro lugar, de descansar, de esquecer o que se passa no dia-a-dia, mas precisa ser rápida e ter hora e dia para ir e voltar. Para La Taille (2009) esses dias “desconectados” não são vividos intensamente e nem, contudo contemplados; o que o turista vive são fragmentos de tempo em outro lugar: “Ora, tal fragmentação do tempo, do espaço, e também das relações humanas, do conhecimento, da afetividade, etc., é típica da contemporaneidade” (LA TAILLE, 2009, p.28). O homem contemporâneo está vivendo como o turista o faz em suas viagens: o tempo e o lugar parecem um amontoado de momentos, de preferência prazerosos, mas sem relação alguma com a história do local e com as pessoas que ali vivem, não importando com o que aconteceu antes dele chegar ali e nem tampouco com o que acontecerá após, é indiferente ao lugar, às pessoas, às ideias, etc., e quem é indiferente não investe muita coisa, muito menos em afetividade. Essa superficialidade de contato com o lugar e às pessoas caracteriza a qualidade das relações sociais da contemporaneidade, nas quais também se tornam fragmentadas e efêmeras. Logo, “o lema é *não se engajar*, nem com projetos nem com pessoas” (LA TAILLE, 2009, p.65, *grifos do autor*). Dessa maneira, o que o turista quer (e a mesma coisa o homem contemporâneo) é “ver, ficar sabendo e mudar de assunto. Olhar e partir. Não se fixar” (LA TAILLE, 2009, p.30). Assim, “não se fixar”, é o modo como o homem contemporâneo vivencia o mundo e a si mesmo, ele não se apega às coisas e tampouco as planeja. Tudo é vivenciado em fragmentos, no aqui e agora, e fixar-se deixa de ter valor (LA TAILLE, 2009).

Assim, diante do exposto, não devemos nos surpreender que a moralidade também se encontre “abalada” na pós-modernidade, tanto que La Taille, Menin, Shimizu et al (2009), incomodados com as questões morais contemporâneas, indagaram se estaríamos vivendo tempos de “crises de valores” ou tempos de “valores em crise”. A primeira expressão, “crise de valores” indica, em linhas gerais, que os valores morais estariam ausentes na sociedade, e a expressão “valores em crise”, denota que os valores morais estariam passando por um processo de transformação. Para os autores, os valores morais passam por um processo de transformação, de mudança e, até, dependendo do caso, de questionamento de tais valores presentes na sociedade, mas tomam cuidado

para chegar a essa conclusão, pois avaliar o próprio contexto no qual está inserido talvez não dê a perspectiva necessária para tal avaliação.

Nesse sentido, observa-se que atualmente há mudanças no modo como estão sendo vivenciados os valores morais, assim como também há modificações na postura da autoridade (alguns falam em crise da autoridade), tanto no âmbito familiar quanto escolar. Para Pedro-Silva (2010) essas transformações têm levado os indivíduos a não saber mais quais regras seguir e tampouco como garantir a harmonia social e individual. Diante disso, na família, os pais se encontram perdidos e, assim, transferem a educação de seus filhos para instituições, como por exemplo, a escola. Na escola, os professores também se encontram confusos, pois as punições, antes permitidas, não são mais aceitas e quando aplicadas, não parecem mais assumir o mesmo efeito de tempos anteriores. E quanto às novas posturas de autoridade aceitas, que por sinal são muitas, os pais e os educadores, ou não sabem qual assumir, ou demonstram pessimismo quanto a sua eficácia (PEDRO-SILVA, 2010). Porém, antes de começar a nos debruçar sobre a autoridade escolar, é indispensável discorrer sobre o que é autoridade.

Autorizar. Este é o verbo que corresponde àquele que tem autoridade. Autoridade é aquele que autoriza. Em latim, autoridade significa, *auctoritas*, que vem do verbo *augere*, que corresponde a aumentar. Autoridade tem também como raiz etimológica *auctor*, um autor. Pode-se pensar, por meio de seus significados, que a autoridade consiste em ser um autor, que autoriza o outro, em busca de seu crescimento (aumentar), a se tornar autor de si mesmo, isto é, autônomo (GUILLOT, 2008). Assim, a autoridade diz respeito a, no mínimo, duas pessoas, uma que autoriza e outra que permite essa autorização, e portanto, diz respeito às relações entre indivíduos.

Sennett (2001) estudou as relações de autoridade e definiu-a como um vínculo social (uma emoção) que se constrói entre desiguais. Para ele, esse laço de autoridade é construído somente a partir do reconhecimento de uma desigualdade, reconhecimento este partilhado por todas as pessoas envolvidas nessa relação. Sennet (2001) disse que “o ingrediente essencial da autoridade é alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior” (SENNET, 2001, p.30). Para o autor, a autoridade desempenhará sua força com

o objetivo de transmitir valores e crenças de gerações passadas, e que estas perdurem, frisando ainda que a autoridade implica algo produtivo.

Para Hannah Arendt (2001), a autoridade sempre exige obediência, por isso ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência, quando, na verdade, "[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou (ARENT, 2001, p.129)". Neste caso, para definir a relação de autoridade, a autora descreveu que, por um lado, esta relação estabelece ligação de mando e obediência que não depende da força, e por outro lado, esta relação não pressupõe igualdade. A autora afirmou que a autoridade é uma relação hierárquica que precisa ser considerada legítima.

Assim, dizer que alguém tem autoridade significa dizer que existe uma forma de poder consentido, isto é, legítimo em uma relação hierárquica. Entretanto, analisar as relações de autoridade, disse La Taille (1999), é muito difícil e até arriscado, pois, por um lado diz respeito às relações de poder, relações estas derivadas das esferas política, econômica e cultural, e por outro lado, por se tratar de relações de poder, a autoridade pode se constituir sobre bases ilegítimas que leva ao autoritarismo e à injustiça. Ambos encontram-se no campo da educação, pois:

[...] se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que “fogem às normas”: são indisciplinados, preguiçosos, retardados – eis a injustiça. Todavia, se a escola negar que a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer, ela, em nome de um igualitarismo de bom tom, paralisa-se e, por conseguinte, paralisa os jovens que a frequentam (LA TAILLE, 1999, p.9).

Diante disso, a questão da autoridade pode ser refletida sob dois aspectos: uma vinculada ao uso da força ou violência, no caso do autoritarismo, e a outra como deve ser a autoridade na escola, não vinculada ao uso da força e violência, mas sim à admiração e ao prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto (ARAÚJO, 1999). Nesse caso, pensar a autoridade escolar sob esse segundo aspecto, leva a refletir sobre a noção de

autoridade docente que, de acordo com Aquino (1999) está associada à ocupação de um lugar social instituído, pois:

[...] toda relação institucionalizada, que se queira fecunda, não pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto ao seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e possibilidades da relação, sob pena de se confundi-la com outros tipos de enquadres institucionais e, portanto, coloca-se em risco sua potência ou eficácia (AQUINO, 1999, p.134).

Assim, Francisco (1999), Aquino (1999) e Souza, D. (1999) enfatizaram que nesta relação de autoridade institucionalizada, como é o caso da escola, é preciso firmar um “contrato/acordo” pedagógico. Neste acordo, foram definidos os elementos constituintes dessa relação que se pautam na hierarquia, na legitimação desta e no favorecimento sempre ao aluno.

Deste modo, numa relação entre o professor e o aluno, aquele que ensina ocupará um lugar superior em forças, conhecimentos e experiências e o que aprende precisará da condução deste em seu processo de desenvolvimento. Está aí instituída a relação de hierarquia, o primeiro elemento do acordo pedagógico (FRANCISCO, 1999; AQUINO, 1999). Para Arendt (2001), o ponto comum de quem manda e de quem obedece, numa situação de autoridade, é exatamente esta hierarquia, cuja legitimidade ambos reconhecem.

A partir disso, a relação de autoridade é hierárquica e pressupõe uma forma de poder, definida por um que ordena e outro que se submete. Há então o segundo elemento do contrato pedagógico, a legitimidade da relação hierárquica. Esta forma de poder não é nem negativa ou tirânica, e deve ser consentida pelos envolvidos na ação, no caso, na relação do professor com o aluno. Para Aquino (1998), na instituição escolar, toda “autoridade” que é atribuída aos agentes escolares funcionará apenas se os alunos delegarem poderes a eles e depositarem uma espécie de promessa na eficácia de suas operações, dando-lhes credibilidade e conferindo a sua importância.

Com a relação de autoridade legitimada, o professor agirá apenas em favor do aluno, o que conduz ao terceiro elemento do contrato pedagógico: comando no interesse e vantagem do aluno. Isso quer dizer que “[...] ordenar apenas aquilo que seja bom para o aluno do ponto de vista de seu desenvolvimento, de seu crescimento, da construção de sua autonomia, de sua

promoção, enfim.” (FRANCISCO, 1999, p.108). Portanto, esse contrato funciona como uma promessa depositada no professor, um misto de confiança e credibilidade:

[...] povoado de valores e imagens difusas, que os agentes de determinada prática institucional podem fazer valer seus objetivos e procedimentos, por meio da *co-operação* ulterior da clientela. Ela se disporá a pactuar com os desígnios do agente – e o fará visceralmente – quanto maior for sua crença na mestria e no rigor deste. Um efeito de *outorga*, pois (AQUINO, 1999, p.136, *grifos do autor*).

Mas, quando há certa incongruência nas ações, tanto do professor quanto dos alunos, o “acordo” pode ser rompido, ou seja, sempre que uma das partes se vir em desvantagem, estes se dão o direito de abandoná-lo, pois existem responsabilidades para ambos, com igualdade de direitos e deveres e, se o professor pretende ter autoridade, precisa constantemente avaliar sua prática “contratualizada”: reavaliar suas regras constitutivas, seus objetivos iniciais, seus procedimentos de trabalho, etc, flexibilizá-los e discuti-los. Desta forma, sempre que houver um obstáculo na relação entre o professor e o aluno, cabe ao professor assegurar o reconhecimento e validação de sua autoridade, senão, esta se encontrará desacreditada.

Assim, para que a autoridade se constitua através de seus elementos, anteriormente discutidos, é preciso uma nítida configuração das atribuições de todos os envolvidos, regulamentação de convivência conhecida e respeitada por todos, e clareza quanto aos propósitos desta relação. Desta forma, o exercício da autoridade do professor está baseado na reavaliação constante de seu acordo pedagógico, quando ele se questiona o tempo todo e revê, no ato de ensinar e, também, em suas relações interpessoais na escola, tanto com o aluno quanto com os colegas, suas posturas, suas regras e seus valores morais.

Todavia, a relação de autoridade não é uma tarefa fácil de ser exercida. Primeiro, por se basear numa relação assimétrica, permeada por um limiar de poder exercido entre a tirania e a convivência, e segundo, “é preciso lembrar que os projetos de realização pessoal dos alunos não se justapõem ou não se resumem automaticamente aos projetos docentes” (AQUINO, 1999, p. 141). Ora, de acordo com essas proposições, pode-se concluir que essa relação de autoridade é muito delicada, pois o professor terá que se dispor a ensinar algo a alguém, que pode ser que não queira ser ensinado, e ao mesmo tempo, ele precisa estabelecer uma hierarquia, mas não uma hierarquia desmedida, na qual

um ordena e o outro obedece, baseada na superioridade de um e na inferioridade de outro. É preciso que o professor, assumindo uma posição superior, de mestre, estabeleça um pacto delimitando as funções e lugares de cada um, mas, paralelamente, ele também não deve se esquecer de seguir essas mesmas regras (AQUINO, 1999).

DeVries e Zan (1998) propuseram algumas diretrizes que podem ser seguidas ao se estabelecer regras com os alunos firmando um “contrato” entre eles: a) evitar a palavra regra já de início; b) conduzir as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico; c) salientar as razões para as regras; d) aceitar as ideias, palavras e organização das crianças; e) guiar as crianças para regras sem “nãos”; f) não ditar as regras para as crianças; g) cultivar a atitude de que as regras podem ser mudadas; h) quando as crianças sugerirem regras inaceitáveis, responder com persuasão e explicação; i) desenvolver um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras; j) salientar que os professores também devem seguir regras (DEVRIES; ZAN, 1998, p.140-148).

Diante disso, é interessante notar o quanto o exercício da autoridade do professor na escola (a autoridade legitimada, claro!) encontra-se entrelaçada com a questão da autonomia dos alunos. De acordo com Piaget (1932/1994), o primeiro tipo de relação que a criança estabelece com o mundo é de orientação heterônoma que repousa no respeito da criança pequena diante dos indivíduos percebidos como superiores. Este respeito é unilateral e não recíproco, e portanto, caracteriza-se pela relação assimétrica, da criança pelo adulto. Este é admirado, pois é considerado mais forte, mais inteligente e quem sabe das coisas, ou seja, são pessoas que detêm algum tipo de autoridade para os sujeitos. Entretanto, nesse momento inicial, o sujeito age por regras exteriores a ele. Mais tarde, a heteronomia pode avançar para a orientação autônoma, evolutivamente mais avançada, proveniente das relações de cooperação e respeito mútuo, momento em que os sujeitos agem segundo leis internas, ou seja, adquirem capacidade de orientar sua conduta de acordo com leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão. Ora, não será esse o grande objetivo da autoridade docente? De garantir um ambiente favorável à construção da autonomia e proporcionar a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, preparados para o convívio social e capazes de exercer a cidadania? Disse La Taille (1999):

E naturalmente, o grande papel dessas instituições é, ou deveria ser, o de se tornarem paulatinamente “inúteis” para seus alunos: de posse dos saberes, eles não precisam mais daqueles que, antes, eram os únicos a possuí-los. É por isso que se diz que o grande objetivo de cada professor deve ser o de deixar de sê-lo em relação aos seus alunos. A relação professor-aluno é, por definição, provisória porque, se bem-sucedida, a assimetria inicial dá lugar à igualdade; e a dependência dá lugar à gratidão. Em termos de autonomia, o que define a posição do aluno é essencialmente o fato de ele não a possuir em relação a determinadas áreas do saber. As instituições educacionais não são tanto o lugar do exercício da autonomia, mas sim de sua *conquista* (LA TAILLE, 1999, p.13, *grifos do autor*).

No mesmo sentido, defendeu Novais (2004):

[...] longe de ser um mal que cause vergonha aos adultos, a autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que os cerca, já que essa mantém um ambiente que tranquiliza a criança (ou o adolescente) e garante o objetivo da ação pedagógica (NOVAIS, 2004, p.18).

Sendo assim, acredita-se que o professor, em pleno exercício de sua autoridade, é o agente capaz de propiciar a construção de sujeitos autônomos, o que implica formar cidadãos éticos preparados para a vida na sociedade, capazes de pensar criticamente. Este aspecto é salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que preveem a ética como “tema transversal” a ser trabalhado na escola, que será tratado adiante. Mas, primeiramente, é importante definir e acentuar que na Educação Infantil, para que o educador exerça sua autoridade de maneira eficaz, suas funções precisam ser bem definidas. Portanto, será discutido nessa próxima seção, as funções do professor de Educação Infantil e, em seguida, será apresentado como a ética tem sido trabalhada na escola.

2.2 Cuidar e Educar: Funções Indissociáveis do Professor de Educação Infantil

Na Educação Infantil, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento das crianças. É nessa tendência do desenvolvimento que a autoridade desempenhará seu papel mais desafiador: proporcionar a conquista

da autonomia. Contudo, para que a criança obtenha as bases de um desenvolvimento integral, ela depende dos cuidados que envolvem a dimensão afetiva, dos aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, e da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. Entretanto, a forma de cuidar é, na maioria das vezes, influenciada por crenças e preconceitos em torno do trabalho manual associado à dimensão de *doméstico*, pois os cuidados com a criança pequena envolvem a atenção tanto com a alimentação quanto com a higiene, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMANN Jr, 2000).

Essas crenças e preconceitos em torno do cuidado com a criança pequena fragmentaram o atendimento e a qualidade de suas necessidades nas instituições de educação infantil que, em determinados momentos, há um responsável para cuidar e outro para educar, distinguindo as funções de cuidar e educar. Esses preconceitos, enfatizou Maranhão (2000), "surgiram no início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas" (MARANHÃO, 2000, p.117). A autora indicou ainda que uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. E alertou que essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida (MARANHÃO, 2000).

Freitas e Shelton (2005) também assinalaram que a atividade de cuidar tem sido desvalorizada no atendimento à primeira infância e apontaram para a necessidade de reformular esse conceito para que o cuidado e a educação se transforme de fato no direito universal da criança. Conscientes dessa necessidade, as autoras propuseram que a busca por esse novo conceito visasse à promoção do desenvolvimento da criança, em suas várias dimensões, não o reduzindo, nem o restringindo, sendo sensíveis à diversidade cultural e que atenda às concepções de uma criança como sujeito de direito que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver.

Levando em consideração que há uma forte rejeição do vocábulo "cuidar" por parte das profissionais de Educação Infantil quando o mesmo é dissociado do

educar, Sayão (2010) percebeu ainda que há uma nítida intenção de justificar o tempo todo: “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos”. E constatou que o cuidado tornou-se mal visto, mal utilizado, mal falado, esquecido, porque parece que o cuidado virou tabu não pelo caráter sagrado que agrega – aquele do valor ético universal de que devemos cuidar de todos os seres humanos objetivando a valorização e a sobrevivência da “humanidade” –, mas talvez por seu caráter profano – ligado ao corpo e à afetividade.

Assim, para compreender o significado que o cuidar passou a ocupar na Educação Infantil, é necessário rever um pouco da história dos sentidos do cuidado na atenção à criança pequena. Freitas e Shelton (2005) discutiram as concepções de cuidado e educação ao longo do tempo e compararam as políticas públicas estabelecidas nos Estados Unidos da América e no Brasil. Inicialmente, uma breve revisão histórica foi traçada e constataram-se importantes semelhanças e significativas diferenças entre esses dois países. Dentre as diferenças observou-se que enquanto no Brasil o cuidado e a educação são atualmente reconhecidos como um direito da criança desde o nascimento, o mesmo não ocorre nos Estados Unidos da América, que não confere esse direito à criança pequena. Dentre as similaridades destacou-se a diferença entre os serviços destinados às crianças das camadas sociais mais baixas e àqueles destinados às crianças provenientes de famílias abastadas. Em ambos os países, os jardins de infância surgiram antes das creches e, se destinavam às crianças de famílias abastadas visando a educação, enquanto a creche se diferenciava por ser destinada a crianças pobres objetivando o cuidar. No Brasil, durante vários anos, o governo não se preocupou em fiscalizar e regulamentar os serviços de atendimento à criança pequena, mesmo com o estabelecimento da obrigatoriedade da criação de creches para abrigar os filhos de mães trabalhadoras. Tanto que, desde o Regime Militar (1974-1985), o atendimento à primeira infância visava à promoção de uma educação compensatória, assim como ocorreu em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971) os quais buscavam “compensar carências” (nutricionais, sanitárias, afetivas e sociais). Somente após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o atendimento às crianças a partir do nascimento foi estabelecido como um direito e dever do Estado, e dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) reiterou o direito de cidadania da criança, definindo seus direitos de proteção e educação. Finalmente, em 1996, com a

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação das crianças de zero a seis anos passou a integrar o sistema brasileiro de ensino definindo-a como primeira etapa da Educação Básica.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ao integrar a Educação Infantil como a primeira etapa do ciclo básico, trazendo-a para o campo da educação e deslocando-a do campo da assistência, imaginou-se que esse movimento provocaria a substituição de sua histórica visão assistencialista, especialmente no que diz respeito à educação das crianças de zero a três anos. Kuhlmann Júnior (1998) assinalou que:

Quando se apregooou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas de bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a Educação Infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 206).

Todavia, Kuhlmann Júnior (1998) complementou ainda dizendo que a “polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 206), como se ambas fossem incompatíveis ou uma excluísse a outra. E levantou as seguintes questões pertinentes que possibilitaram melhor compreensão do movimento que estava sendo desenhado e a força do debate que se colocava: a educação não é o contrário de assistência; a educação de baixa qualidade esteve voltada para as crianças pobres e isso precisa ser superado; no cotidiano das instituições as ações são sempre educativas, sejam elas boas ou más; a educação das crianças pequenas envolve sempre o cuidado e, por tal razão, as instituições de Educação Infantil têm o papel de cuidar e educar (SAYÃO, 2010).

Montenegro (2001) traçou um pequeno histórico com a finalidade de esclarecer os termos utilizados para designar as funções da Educação Infantil. Inicialmente, o termo “guarda” era largamente utilizado na década de 1980 em documentos oficiais, nas políticas educacionais e nos textos acadêmicos. Pouco a

pouco, o vocábulo “guarda” foi sendo substituído por cuidado e, mais tarde, nos anos de 1990, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), o cuidar passou a ser associado com o educar. No entanto, a substituição desses termos não mudou os objetivos da creche e da pré-escola (ou jardim de infância), sendo que o educar sempre esteve mais próximo da pré-escola, e da creche sempre mais relacionado à guarda e o cuidado.

De posse dessas argumentações, com o intuito de conceituar o cuidado com a criança pequena, temos em 1998 o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) que objetivava entender o ato de cuidar em sua totalidade. Segundo o RCNEI:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

E ainda, considerando o cuidado como parte integrante da educação, o RCNEI instituiu que o cuidar e o educar devem caminhar juntos, pois:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Diante desses acontecimentos, em 2006, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (BRASIL, 2006b), na qual definiu, entre outros objetivos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças. Entretanto, após leis que regulamentavam e definiam as

funções integradas do cuidar e educar, aquela ainda é vista, muitas vezes, impregnada de crenças e preconceitos, culminando na fragmentação e desqualificação do cuidado no atendimento à criança pequena.

Apesar disso, a valorização do ato de cuidar tem sido objetivo de muitos pesquisadores que buscam o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos inerentes às ações dirigidas às crianças pequenas, conforme a Política Nacional de Educação Infantil de 2006. Nesse sentido, tem-se tentado ultrapassar a visão de cuidado associada unicamente à assistência das satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo, como a troca de fraldas, alimentação e higiene.

É finalmente com Montenegro (2001, 2005) que o cuidar foi encontrado reconceituado de forma enaltecida. A autora investigou e reuniu diferentes acepções acerca do cuidado na Educação Infantil. Após percorrer os diferentes sentidos e os significados dado à palavra na literatura, como por exemplo, em Tanya Kyle (1995 in Montenegro, 2005), a autora se deparou com o conceito de cuidado ligado à ética, que postula o respeito pelas pessoas como base de toda relação de cuidado, introduzindo a moral. Assim, Montenegro (2001, 2005) associou o cuidado ao campo moral, relacionando-o à generosidade e, desta forma, engrandece o sentido da palavra cuidar como uma entre as virtudes morais. Desta forma, a virtude generosidade reflete o que estudiosos da área vem buscando: a indissociabilidade do cuidar e educar.

Entretanto vale uma ressalva: após a Constituição de 1988, do ECA, da LDB e do PNEI, o cuidar e o educar foram instituídos como dever do Estado e direito da criança. Se o cuidar é um direito da criança, este não deveria estar associado à virtude justiça? Por que eleger a virtude generosidade, que não confere um direito, ao cuidado? Segundo Montenegro (2001):

[...] a inserção do tema do cuidado implica a necessidade de adotar uma concepção de moralidade que não se limite à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal – não deixando de reconhecer sua importância -, mas que inclua situações específicas, em que os dilemas morais ocorrem, considerando os *vínculos relacionais entre os indivíduos envolvidos*, e reconheça, com isso, o *caráter pessoal* na resolução de conflitos morais (MONTENEGRO, 2001, p.129, *grifos meus*).

La Taille (2006b) usou a expressão *sensibilidade moral* para definir essa capacidade de perceber as peculiaridades das questões entre os indivíduos que

não são claros, e que para isso é preciso disposição e fineza para analisar “nas entrelinhas, de interpretar sinais, de perceber a sensibilidade alheia, seus motivos de alegria e sofrimento” (LA TAILLE, 2006b, p.90). Portanto, acredita-se que todo ato de cuidado na Educação Infantil necessita desta disposição (sensibilidade moral) que se encontra no exercício da virtude generosidade, pois esta virtude pode ajudar o professor de Educação Infantil a perceber as necessidades veladas da criança que, muitas vezes, não consegue expor seus desejos e dificuldades com clareza. Assim, se o cuidar alia-se à moral, todo ato de cuidado é um ato de respeito. Araújo (1999) considerou o respeito um sentimento e, como tal, é experienciado nas relações interpessoais. Piaget (1932/1994) postulou que esse sentimento de respeito é nutrido por outrem e é fruto do amor e medo que se sente por esta pessoa. Desta forma, pode-se sentir respeito pelas pessoas, por seus valores e/ou atitudes, assim, a constituição do respeito está ligada ao reconhecimento do outro. Se respeitar é reconhecer o outro, é reconhecer que o outro existe, o respeito, nesse sentido, está relacionado à moral, na medida em que só existe moral porque existem dois ou mais seres humanos.

Diante disso, no processo educativo, um dos objetivos dos educadores é educar moralmente, o que significa proporcionar a construção de indivíduos autônomos, capazes de construir regras e valores com os quais concordam e respeitam, considerando o benefício da maioria envolvida e a melhoria de convivência entre todos. Como autoridade em sala de aula, acredita-se que, por meio do ato do cuidado permeado pela virtude generosidade, o professor ajudará a criança a desenvolver sentimentos morais, sociais e intelectuais no respeito aos outros, bem como por si mesma. No entanto, ele deve se questionar constantemente perante seus “contratos pedagógicos” e duvidar sempre de suas convicções, como disse Boto (2001), pois, como autoridade, o professor conduzirá o aluno em direção ao campo das virtudes e para o campo do saber visando à ampliação desses conhecimentos e de suas habilidades em busca de sua autonomia e independência.

Portanto, fica claro o papel designado ao cuidar. Para cuidar é preciso um comprometimento do professor com a criança em todos os seus aspectos. Ele necessita compreender o que ela sente e pensa, o que traz consigo, a sua história e seus desejos. Assim, como o cuidar necessita do envolvimento com o outro, exercitando a virtude generosidade, isso significa que o professor

precisará ter condições de dar atenção às necessidades das crianças, inclusive emocionais, corporais, intelectuais, morais e higiênicas, respeitando as diferenças individuais, em busca de um desenvolvimento integral e sadio.

2.3 Ética na Educação

Tomando como pressuposto que o cuidar é função do professor, sendo a generosidade virtude moral a ser trabalhada na escola, temos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a ética apresentada como um dos temas transversais a serem implantados no âmbito escolar.

Publicado em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) constituem uma coleção de dez volumes contendo orientações curriculares para o desenvolvimento do ensino fundamental no país. O Volume 1 intitula-se: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; seguido do Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 - Matemática; Volume 4 - Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; Volume 6 - Arte; Volume 7 - Educação Física; Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde; e, finalmente, o Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Nesta publicação, os PCNs (BRASIL, 1997), têm como objetivo auxiliar a execução do trabalho do professor em proporcionar as crianças o domínio dos conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade. Tais conhecimentos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Visando, ainda, contribuir também com o ensino infantil, abrangendo as creches, entidades equivalentes e a pré-escola, o MEC publicou em 1998, sendo parte integrante da série de documentos dos PCNs (BRASIL, 1997), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), material

cujo objetivo é auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Este material foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O RCNEI (BRASIL, 1998) é constituído de três volumes: o volume 1 refere-se à introdução; no volume 2, à formação pessoal e social; e no volume 3, ao conhecimento do mundo.

A Introdução do RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. O volume 2 está relacionado à formação pessoal e social e favorece, como eixo de trabalho, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O volume relativo ao conhecimento de mundo contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens das crianças e das relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Tais propostas, elaboradas por estudiosos da área, especificamente da educação, tem como objetivo, dentre outros, contribuir para que educadores e outros profissionais ligados à tarefa educativa desenvolvam uma intervenção pedagógica mais articulada com os ideais da democracia e do efetivo exercício da cidadania. Assim:

Os PCNs, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais proporcionam orientar a educação escolar. Tais princípios se referem à dignidade da pessoa humana, que implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; igualdade de direitos que se refere à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania; princípio democrático, no qual traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.; e, co-responsabilidade pela vida social que implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva (BRASIL, 1997, p. 20-21).

Desta forma, os PCNs (BRASIL, 1997) propõem que os educadores trabalhem transversalmente, no ensino infantil, fundamental e médio, temas relacionados à ética, à saúde, o meio-ambiente, à orientação sexual, à pluralidade cultural, ao trabalho e ao consumo. Pois,

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p.31).

Com isso, pretende-se que os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. Assim, para se trabalhar a ética de forma transversal, os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem que esta pode localizar-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Desta forma, o PCNs (BRASIL, 1997) conclui que a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação da cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição Brasileira (BRASIL, 1997).

A proposta dos PCNs (BRASIL, 1997) em introduzir a ética na escola não se baseia na criação de uma nova área ou disciplina ligada ao tema Ética, mas que esta seja incorporada nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a educação moral, ligada ao tema ética, não se dá por meio de um horário especial para se discutir dilemas, mas esta deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem perfazendo as ações do grupo envolvido no mesmo. Portanto, por impregnarem toda a prática cotidiana da escola, os conteúdos de Ética priorizam o convívio escolar e

estabelecem a Ética como tema transversal a fim de que se desenvolva o exercício da reflexão em sala de aula.

Agora, analisando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) este divide o conteúdo do ensino infantil em dois eixos: a formação pessoal e social, incluindo identidade e autonomia, e o conhecimento de mundo. Mais especificamente no volume que aborda a formação pessoal e social, relacionado aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças, o RCNEI (BRASIL, 1998) diz que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, p.11).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a socialização da criança, em geral, primeiro se dá na família, que é seu primeiro núcleo socializador, contudo, as instituições de educação infantil também se constituem em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. Assim, para o RCNEI (BRASIL, 1998), o trabalho educativo pode, por meio da diversidade, criar condições para que as crianças conheçam e descubram novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais, no qual a escola pode ser um lugar à formação moral de seus alunos que vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia. Portanto, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998),

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas (BRASIL, 1998, p. 14).

O mérito dos PCNs (BRASIL, 1997) e RCNEI (BRASIL, 1998) foi introduzir uma discussão acerca do tema da ética na escola, embora haja críticas quanto

aos documentos, vê-se que uma série de pesquisadores estão envolvidos com esse assunto (da ética na escola). Numa busca da produção acadêmica mais recente, o grande número de publicações torna claro a visibilidade que o tema ética produziu nas reflexões da atualidade. As revisões realizadas por La Taille, Souza e Vizioli (2004) e Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) mostraram como esse tema tem sido investigado. La Taille, Souza e Vizioli (2004) analisaram as produções acadêmicas brasileiras a respeito da ética e da educação, de 1990 a 2003, e observaram que: o tema aumentou nos últimos anos; a definição de ética é entendida como a reflexão sobre a moral; pensadores ligados à educação são pouco citados; há poucas pesquisas com dados empíricos e, quando existem, não são do campo da educação; menciona-se pouco os PCNs. E eles terminaram com um questionamento sobre se a escola deve se comprometer com a formação ética dos alunos.

Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), realizaram um estudo bibliográfico que lhes permitiu um levantamento quantitativo referente à Educação Moral e, conseqüentemente, ao tema ética e preconceito no âmbito da educação escolar, em periódicos nacionais das áreas de Educação, Psicologia e Filosofia, publicados entre a década de 1970 e início de 2003. Ou seja, eles investigaram o que os pesquisadores observaram e estudaram a esse respeito a partir da década de 1970 até 2003. No total, foram encontrados 570 textos que atendiam aos critérios relativos às palavras-chave utilizadas, aos anos de circulação e aos periódicos selecionados. Cada texto foi categorizado e, por meio da análise dos dados, dois grupos foram criados: Ética, moral e educação (35%) e Preconceito e educação (65%). Dentro do tema Ética, moral e educação, os subtemas levantados foram: ética, valores e educação (14%); educação moral, desenvolvimento moral e moralidade (40%); e educação, cidadania e direitos humanos (19%). No tema Preconceito e educação, os subtemas foram: preconceito racial e étnico, e educação (27%); exclusão social, marginalização, educação e sociedade (24,9%); cultura, multiculturalismo e educação (14,3%); e preconceito, pessoas portadoras de necessidades especiais e educação especial (10,8%). O estudo verificou que: houve um aumento significativo dessas publicações nas últimas três décadas; predominância de artigos e resenhas; a maior parte utiliza trabalhos bibliográficos e discussões teóricas; os procedimentos mais utilizados são os questionários e as entrevistas; a população-alvo são alunos de educação infantil e do ensino fundamental e

médio; o número de participantes é de no máximo 50 sujeitos; e os resumos se encontravam incompletos¹.

Oliveira (2001) analisou a ética na escola e a formação do caráter do aluno e, também, abordou o papel cumprido pela escola na formação ética/moral do cidadão. O autor concluiu que as discussões sobre ética/moral na escola são um assunto inacabado e complexo e que a escola não se constitui como principal agente formador do caráter e da preparação para a cidadania. Para ele, as contribuições da escola são parte de um processo no qual intervêm múltiplos atores (a família, a roda de amigos, o grupo religioso etc.) que terão lugar durante toda a vida.

Menin (2002) discutiu valores morais na escola e suas implicações para a formação de professores. Ela considerou que existem duas posturas opostas sobre como educar em valores. Há posturas doutrinárias, embasadas num conjunto de valores que são considerados fundamentais e que devem ser transmitidos, prontos, a todos, como verdades acabadas. Citou como exemplo, as escolas religiosas e as disciplinas Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros, que existiram no Brasil durante a ditadura militar (1969 a 1986). Elas eram consideradas matérias específicas e, por intermédio delas, professores especialistas deveriam passar certos valores assumidos como fundamentais. Por outro lado, Menin (2002) mostrou que há posturas mais relativistas, que a escola exime-se de assumir um projeto de educação em valores, deixando que isso ocorra de forma assistemática e não planejada, nos seus mais diversos espaços. Assim, podem existir, na mesma escola, professores que incentivam a cooperação entre alunos, e outros que estimulem a competição; alguns teriam aversão às mais variadas formas de violência, enquanto outros seriam tolerantes a certas manifestações violentas ou agressivas dos alunos ou dos próprios professores. A autora concluiu que, em moral, é como se meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. Ela finalizou dizendo que a formação prática de professores para a moralidade dar-se-ia em todos os espaços escolares em que as relações humanas e seus conflitos aparecem e é onde se pode refletir sobre as melhores

¹ Esses textos estão organizados e encontram-se atualmente na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, Campus de Marília.

soluções para todos: nas próprias práticas e vivências dentro da escola, e nunca como matéria à parte.

Oliveira, Caminha e Freitas (2010) analisaram 21 artigos que discorrem sobre moralidade na escola no período de janeiro de 2000 a maio de 2009, no intuito de entender de que forma a educação moral tem sido preocupação na escola. Destes 21 artigos, a maioria encontrada foi de cunho teórico, e além disso, a região Sudeste predominou entre a região em que o estudo foi realizado. Houve também predominância dos artigos em periódicos de mesma natureza. Os autores, ao analisarem os 21 artigos selecionados, identificaram uma preocupação nos estudos quanto à urgência em problematizar a educação moral na escola e enfocaram a importância de se efetivar práticas com os atores envolvidos no cenário escolar para despertar nos alunos o desejo de se tornarem sujeitos morais em busca de um mundo mais tolerante e justo.

Após leituras de pesquisadores sobre ética na escola, observa-se que é atribuído à escola o ensino da ética, responsabilizando os professores e os demais agentes escolares a educar moral e eticamente as crianças na escola e dentro da sala de aula. Mas como os professores ensinam os alunos a respeitarem as regras, os valores morais, as virtudes e o respeito ao próximo? De que forma os docentes estão educando moralmente o que lhe foi proposto como Currículo? Maia e Mazzotti (2000) questionaram se os atores da escola estão preparados para tal empreitada. Apontaram que o mérito do PCNs é começar a discutir valores e incentivar reflexões, conversações e debates sobre "ética" nas escolas, mas como ponto negativo, assinalaram que o fato de o texto considerar necessárias as discussões relativas à ética não garante, em nada, os espaços temporais para que aconteçam. Portanto, para os autores, incitar tais discussões não é ensinar normas e regras, o que deve ou o que não deve ser feito, mas criar espaços temporais que valorizem o diálogo e, conseqüentemente, a troca de ideias, negociações e acordos entre as partes sobre "problemas éticos" surgidos na escola. No entanto, afirmaram que essa tarefa é difícil e é um desafio estabelecer o início e o desenvolvimento dos debates. Portanto, para Maia e Mazzotti (2000) a ética não pode ser ensinada. O modo de dialogar e respeitar os argumentos do outro não podem ser ensinados, mas podem ser praticados e, constantemente, debatidos, para que valores como justiça, respeito, equidade, etc, sejam temas de reflexão para a formação do indivíduo autônomo e capaz de exercer sua cidadania.

Sônego e Zamberlan (2007) investigaram as relações entre as práticas sócio-educativas e o desenvolvimento da autonomia, em duas escolas, sendo uma particular e a outra pública. A escola particular indicou maior homogeneidade de níveis no entendimento interpessoal dos alunos, relacionados a concepções e às práticas sócio-educativas dos docentes e maior equilíbrio entre as estratégias de negociação e experiências interpessoais compartilhadas. Na escola pública houve maior colaboração entre as crianças. Nas duas escolas, a concepção docente sobre suas práticas foi positiva com atribuição elevada ao ensino de valores morais, porém com justificativas ainda unilaterais. Níveis superiores de adoção de perspectiva social correlacionaram-se inversamente com a frequência de pronunciamentos coercitivos e heterônomos. Sônego e Zamberlan (2007) enfatizaram a importância do desenvolvimento da autonomia discente na escola condicionada a intervenções de professores.

Lins et al. (2007) decidiram conhecer como e o que os futuros professores, alunos de Ensino Médio, preparando-se para o exercício de Magistério no Ensino Fundamental, aprendem sobre Educação Moral. Os autores procuraram entender como é ensinado e o que os estudantes entendem sobre Educação Moral. Para isso, foi pedido aos estudantes que falassem sobre o significado das virtudes e respondessem questões escritas e orais. Pediu-se que dessem conceitos de Família, Escola e País e que descrevessem a si próprios em diferentes situações. Os professores destes estudantes também foram entrevistados a respeito dos conceitos de ética e moral, a fim de investigar como viam e entendiam a proposta da LDB (BRASIL, 1996) de trabalhar a ética como tema transversal e quais estratégias adotavam para viver essa exigência legal. Lins et al (2007) concluíram que existe uma falta de informação sobre Educação Moral/Ética de maneira geral, com o desconhecimento de conceitos básicos desta área do saber. Mas, ao mesmo tempo, foi constatado que estes estudantes demonstraram um grande interesse sobre o tema da pesquisa. No que diz respeito aos professores as observações revelaram que eles têm uma grande dificuldade para lidar com o tema, tanto conceitualmente quanto do ponto de vista didático. Desta forma, notaram que a proposta da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), ainda está longe de ser efetivada.

Dias (1999) propuseram discussões em grupo de dilemas morais hipotéticos como uma das possibilidades de prover experiências adicionais de estimulação e crescimento moral na direção da autonomia. Segundo a autora,

com a discussão em grupo, a educação moral se dá através de interações sociais em situações de conflito e não através do ensino direto da moral. Assim, foram investigadas 24 crianças e adolescentes na faixa etária de dez a doze anos de idade, da sexta série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada, sendo divididas em dois grupos, o grupo controle e o grupo experimental. O grupo controle seguiu a proposta curricular da disciplina estabelecida pela escola e o grupo experimental foi submetido a um programa de educação moral, onde dilemas morais hipotéticos eram discutidos de forma a suscitar desequilíbrios (conflitos cognitivos) em suas estruturas. Os resultados confirmaram a hipótese de que os participantes do grupo de controle não apresentariam mudanças nos seus raciocínios do ponto de vista moral e indicaram que os participantes experimentais avançaram significativamente em relação aos participantes do grupo de controle, no tocante ao pensamento pós-convencional. Dias (1999) concluiu a pesquisa indicando que a intervenção não só é eficaz para estimular a mudança de pensamento moral, como também favorece o crescimento e a maturidade, impulsionando a tomada de consciência para níveis mais elevados de raciocínios morais. Portanto, a autora recomendou a adoção da discussão em grupo de dilemas morais hipotéticos como uma das possibilidades de promoção da consciência moral em crianças.

Tognetta e Vinha (2007) investigaram dois tipos de ambientes escolares, um autocrático e outro democrático. O ambiente autocrático é o meio que prevalece as regras coercitivas e a obediência à autoridade, e no ambiente democrático as relações são cooperativas e as regras são acordadas entre todos os envolvidos. Com base nessa investigação, as autoras relacionaram como esses tipos de ambientes influenciam no desenvolvimento moral das crianças, como é o processo de elaboração e legitimação das regras desses ambientes e quais os procedimentos utilizados em cada ambiente para a construção da democracia escolar e promoção da autonomia dos alunos. Observou-se que no meio autocrático a intenção do professor visava o controle e a disciplina, com imposição das regras e exigência do bom comportamento dos alunos. Para conseguirem atingir esse objetivo, a relação que os professores estabeleciam com os alunos era unilateral e autoritária e eles utilizavam sanções expiatórias, ameaças, imposição e excesso de regras, sem nenhuma discussão de seus princípios ou valor moral. Já no ambiente democrático, o professor não impõe as regras, elas são elaboradas nas assembleias e todos da escola participam. O

professor faz o papel de interlocutor e os alunos compartilham das decisões em local e horário próprio. Assim, nas assembleias, os problemas são apresentados, discutidos e combinados. Desta forma, as autoras defendem a implantação das assembleias nas escolas para garantir um ambiente democrático.

Lima (2003) problematizou o tema ética na Educação Infantil na formação do desenvolvimento moral das crianças, visando apresentar algumas reflexões sobre a necessidade de uma ética relacionada tanto com valores, direito e deveres mundialmente reconhecidos, quanto às reformas institucionais e comportamentos morais individuais. A autora traçou um panorama da ética desde a Antiguidade até os dias atuais, destacou as diretrizes do ensino da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais e explicou os fundamentos teóricos que apoiam um modelo construtivista do raciocínio moral. Lima (2003) constatou a necessidade de preparo dos professores para que estes possam proceder efetivamente e intencionalmente na construção de valores.

Partindo da premissa que é função do professor educar moralmente, sendo esta orientada pelo respeito mútuo, pela cooperação e pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, a fim de contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de agir autonomamente, Dias (2005) procurou investigar as concepções de autonomia e moral dos educadores infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de suas práticas educativas. A autora estava interessada no próprio professor e acreditava que 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. A maioria das educadoras pesquisadas mostrou que a concepção de autonomia é um processo relacionado aos modos de vidas e de relações interpessoais e sociais, o que significa que concebem a autonomia segundo uma orientação individualista e subjetivista, como resultado de uma independência pessoal, visão esta compreendida pelas professoras devido a literatura corrente, segundo Dia (2005). Segundo o RCNEI, documento elaborado para orientar o professor de educação infantil, a autonomia 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, 1998, p.14), mencionando, também, que: "a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento" (BRASIL, 1998, p.39). Assim, para a autora, é

perfeitamente justificável que as professoras entrevistadas mencionem que a autonomia seja um processo de crescente independência dos outros. Sobre a análise das relações estabelecidas pelas educadoras entre autonomia e educação moral, a maioria demonstrou uma visão fragmentada de educação moral, mas também sinalizaram a compreensão que a educação moral contribui para o fortalecimento de relações democráticas na escola, baseadas no respeito para e com os alunos e na co-responsabilidade pela sua construção. Por fim, analisando sobre as estratégias e procedimentos educativos para promoção da autonomia, as professoras indicaram que compreendem o processo da conquista de autonomia e mostraram que entendem que esse processo envolve práticas sistematizadas, com planejamento e execução, mas não buscam nesse processo de sistematização a avaliação e reavaliação de seus projetos educativos. Para Dias (2005):

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 (DIAS, 2005, p. 379, *grifos meus*).

Puig (1998a) mostrou que a intervenção educativa em educação moral é uma construção que exige a participação e colaboração de todos os envolvidos. Para o autor, as assembleias escolares e a discussão de dilemas morais na escola são situações que levam a participação e compreensão dos diferentes pontos de vista dos sujeitos de situações dilemáticas. Nas assembleias escolares pode-se levar situações e problemas cotidianos para discussão e levantamentos de soluções, já nas discussões de dilemas morais, o que é debatido são situações hipotéticas de difícil solução, no intuito dos envolvidos nessa discussão participarem e perceberem os diferentes pontos de vista e diferentes soluções do mesmo problema, levando em conta a justiça e o bem-estar de seus pares.

Puig (1998b), em outra publicação, apresentou uma proposta de trabalho com tipos de atividade e recursos metodológicos para auxiliar quem deseja uma educação de valores considerando que esta proposta curricular seja planejada e transversal e que a participação da vida coletiva da escola é imprescindível para

a vivência social. Essas propostas de atividades para o trabalho de valores são variadas e de procedência teórica também bastante diversa, pois, para o autor, um programa educativo heterogêneo costuma dar resultados superiores que um homogêneo. Assim, os tipos de atividades são: clarificação de valores, exercícios autobiográficos, discussão de dilemas morais, exercícios de *role-playing*, compreensão crítica, enfoques socioafetivos, exercícios de auto-regulação, exercícios de *role-model*, exercícios de construção conceitual, habilidades sociais, resolução de conflitos e atividades informativas. A clarificação de valores tem como principal objetivo a conscientização dos próprios valores. Os exercícios autobiográficos se baseiam na elaboração da identidade pessoal por meio da escrita de seu passado e seus desejos para o futuro. A discussão de dilemas morais auxiliam a passagem de uma tendência moral menos evoluído para um mais evoluído. Os exercícios de *role-playing* são um método de dramatização para os sujeitos aprenderem a se colocar no lugar de outras pessoas. A compreensão crítica envolve reconhecer o caráter contextual dos conflitos, o papel das emoções, a autonomia relativa da ação e a influência dos âmbitos institucionais na reflexão moral. O enfoque socioafetivo tem como principal objetivo o desenvolvimento da sensibilidade para reconhecer situações moralmente relevantes e para sentir-se pessoalmente afetado por elas. Os exercícios de auto-regulação trata dos aspectos comportamentais mediante controle de sua própria conduta para tentar uma coerência entre o juízo e ação, para o sujeito esforçar-se para ser visto como uma pessoa de valor e para orientá-lo à autonomia. Os exercícios de *role-model* baseiam-se na apresentação de condutas que merecem ser conhecidas e imitadas. Os exercícios de construção conceitual compreende o entendimento profundo dos temas morais, conhecendo e assimilando seu significado. As habilidades sociais referem-se à aquisição de normas de convivência que permite a vida coletiva sadia. A resolução de conflitos aponta para a construção de instrumentos pessoais para solucionar autonomamente e criticamente situações de conflito. E as atividades informativas são um processo de transmissão e construção de conhecimentos morais.

Como é possível observar, as questões que envolvem a temática da moralidade são objetos de estudos de muitas pesquisas e projetos educacionais. Resta claro que trabalhar a ética na escola é inevitável para o professor, pois os conflitos não tem momento e nem lugar para acontecer e o professor deve ficar

atento quanto a isso e saber tratar dos problemas que surgem em sala de aula de forma democrática e reflexiva, mas também não podem trabalhar a educação moral sem um projeto educativo e sistematizado. E, igualmente, acredita-se que é necessário destinar um espaço para tais discussões para que os alunos possam aprender a discutir e pensar sobre os problemas que surgem dentro da escola: é o pleno exercício de cidadania em busca de sua autonomia e da capacidade de tratar todos com respeito e justiça. Portanto, a escola pode contribuir para a formação sócio-moral de seus alunos e o professor, destaca-se como responsável e contribuidora para esta construção, exercendo sua autoridade, conscientemente, numa constante avaliação de suas ações. Para isso, o professor de Educação Infantil tem a função de cuidar e educar, ajudando seus alunos em direção ao autoconhecimento de forma que eles possam tomar consciência de seus sentimentos, de seus desejos, de seus projetos de vida, enfim, mas não esquecendo que o outro, seus pares, também fazem parte desse projeto.

3. O Estudo da Moralidade: Razão e Afetividade

O capítulo anterior foi dedicado à análise do exercício da autoridade associado com a função de cuidar, revelando a importância da educação moral. Será visto adiante como a moral e a ética tem sido foco de muitos estudos na psicologia moral.

Inicialmente, é fundamental analisar o conceito de moral e ética apresentados por Marilena Chauí (2004):

[...] a palavra *moral* vem de uma palavra latina, *mos, moris*, que quer dizer "o costume", e no plural, *mores*, significa os hábitos de conduta ou de comportamento instituídos por uma sociedade em condições históricas determinadas. Da mesma maneira, a palavra *ética* vem de duas palavras gregas: *éthos*, que significa "o caráter de alguém", e *êthos*, que significa "o conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros" (CHAUÍ, 2004, p. 307, *grifos do autor*).

Assim, como as próprias palavras indicam, ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros.

As conceituações trazidas de Chauí (2004) mostrou que os possíveis sentidos e usos dados à ética e à moral são frequentemente encontrados como sinônimos. A fim de aprofundar esses conceitos, buscou-se na literatura as caracterizações para moral e ética e concluiu-se, de modo geral, que a palavra moral se refere aos valores, princípios e regras que uma determinada sociedade ou indivíduo legitimam, e a palavra ética, a reflexão sobre tais valores, princípios e regras (LA TAILLE, 2006b). Todavia, moral e ética não são termos que precisam ser utilizados prioritariamente como sinônimos (LA TAILLE, 2006b). Foi encontrado em La Taille (2006b) uma conveniente conceituação para a moral e a ética. Este autor designou à moral para se referir à dimensão do dever, enquanto à ética diria respeito à dimensão da felicidade. O autor associou a moral à pergunta: como devo agir?, e a ética a: que vida eu quero viver?. Com o objetivo de respondê-las, La Taille (2006b) tentou mostrar que "é preciso verificar se as motivações que levam um indivíduo a dar respostas à pergunta moral, 'como devo agir?', não seriam em partes as mesmas que o levam a responder à outra pergunta, 'que vida eu quero viver?'" (LA TAILLE, 2006b, p.25).

De posse dessas ideias, que aprofundarei adiante, primeiramente, será apresentado os estudos da moralidade que seguiram a corrente que se refere a moral do dever, a corrente deontológica, e, em seguida, discorrerei sobre os teóricos que tratam da moral não somente associada ao dever racional, mas também vinculando-a aos afetos. Com o intuito de entender como essas duas linhas de pensamento tratam da moral e como esses teóricos entendem os papéis da razão e da emoção (inteligência e afetividade) na moralidade, o capítulo será finalizado com a espinha dorsal teórica deste trabalho.

3.1 O papel da razão na moralidade

Os vários sentidos da palavra razão são usados na vida cotidiana. Quando se fala, “eu tenho razão nisto”, por exemplo, afirma-se ter certeza de algo, ou se diz: “ele perdeu a razão”, para explicar que alguém perdeu a lucidez. Ou ainda “me diga suas razões”, para saber os motivos de alguém. Ou indaga-se “qual é a razão disso?”, para saber as causas de alguma coisa. Nesse sentido, a palavra “razão” possui muitos diversos significados (CHAUÍ, 2004). Para definir a origem da palavra “razão”, Marilena Chauí (2004) disse que:

A palavra razão origina-se de duas fontes: a palavra latina *ratio* e a palavra grega *logos*. Essas duas palavras são substantivos derivados de dois verbos que tem um sentido muito parecido em latim e em grego. *Lógos* vem do verbo *legein*, que quer dizer contar, reunir, juntar, calcular. *Ratio* vem do verbo *reor*, que quer dizer contar, reunir, medir, juntar, separar, calcular. Que fazemos quando medimos, juntamos, separamos, contamos e calculamos? Pensamos de modo ordenado. [...] Por isso, *logos*, *ratio* ou razão significam pensar e falar ordenadamente [...] é a maneira de organizar a realidade pela qual esta se torna compreensível (CHAUÍ, 2004, p. 61-62, *grifos do autor*).

Diante dessa definição, parece que quando se menciona a palavra “razão”, ela designa a certeza de alguma coisa, ou coloca um ponto inquestionável para dar coerência sobre algo que se fala e pensa. Desta forma, parece haver uma relação direta entre a razão e o uso da inteligência aos nossos comportamentos e ações morais, assim como defendem as teorias deontológicas. As teorias deontológicas tratam do dever moral, incluídas aí as teorias morais que orientam as escolhas sobre o que deve ser feito (TOGNETTA, 2009a), ou seja, esta é uma

vertente teórica da moralidade que define a razão e o dever como motivadora dos comportamentos morais e explicam a moralidade por intermédio da justiça, a virtude mais racional de todas.

Piaget e Kohlberg são os representantes da psicologia moral que estudaram a justiça como virtude racional necessária ao desenvolvimento da moralidade, sendo Kant² uma forte influência aos autores, por associarem a moral baseada na razão. Assim, para compreender o rumo dado à base teórica da pesquisa, será explorado, primeiramente, a teoria do desenvolvimento do julgamento moral e cognitivo de Piaget e a teoria do juízo moral de Lawrence Kohlberg que priorizam a razão para o agir moralmente. Posteriormente, será analisado como Piaget relaciona a afetividade no desenvolvimento moral e porque a teoria de Carol Gilligan é relevante para o estudo da afetividade na moralidade.

3.1.1 O Desenvolvimento do Juízo Moral e cognitivo em Jean Piaget

O livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), publicado por Piaget em 1932, constituiu a primeira análise do juízo moral na criança. É atribuída grande importância à obra, que até hoje serve de referencial ao tema da moralidade infantil devido à originalidade da metodologia empregada que articula o jogo infantil à moralidade. Para Piaget desenvolver sua teoria, em um primeiro momento, ele investigou como as crianças praticam e têm consciência de jogos coletivos, para, em seguida, investigar o realismo moral, por meio de histórias sobre a mentira, sobre o roubo e sobre acidentes decorrentes de atos desastrosos. Finalizou sua investigação estudando como as crianças concebem a justiça.

Para conhecer a origem da prática e consciência das regras e das noções de roubo, mentira, acidentes e de justiça entre as crianças, Piaget (1932/1994) interrogou crianças de aproximadamente quatro a treze anos de idade, de ambos os sexos³, e fez uma investigação detalhada mostrando que a moralidade infantil é:

² Ver: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural, 1989.

³ Piaget foca suas investigações nos jogos de "bolinha de gude" com os meninos, pois, conclui, nos jogos de "pique" ou "amarelinha" com as meninas, que elas "tem o espírito jurídico menos desenvolvido que os meninos" (PIAGET, 1932/1994, p.69).

[...] o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas. Tal re-significação possui características que dependem das estruturas mentais já construídas. Logo, para Piaget, na história moral da criança, não haverá apenas dois momentos caracterizados pela ausência ou presença da moral, mas sim estágios, cada um deles caracterizados pela forma como a criança assimila a moral (LA TAILLE, 2006b, p.96).

Dessa maneira, Piaget (1932/1994) iniciou suas investigações explorando o desenvolvimento da prática e da consciência das regras e apresentou quatro tendências sucessivas, do ponto de vista da prática das regras, e três tendências, quanto à consciência das regras. No primeiro momento (até dois anos), a criança manipula os objetos estabelecendo esquemas ritualizados, entretanto, o jogo é individual e motor. O segundo momento (de dois a cinco anos), chamado egocêntrico, inicia-se no período em que a criança recebe do exterior o exemplo das regras, imitando o outro. Por meio dessa imitação, do exterior, tem-se a internalização da regra. No entanto, as crianças desse momento não jogam juntas, mas uma ao lado da outra e para si mesmas, não havendo interação entre elas, e, assim, não há o objetivo de vencer o companheiro. O terceiro momento (por volta dos sete anos), chamado cooperação, inicia-se quando há necessidade do entendimento mútuo entre as crianças, sendo o principal interesse de cada jogador vencer o colega e regulamentar a partida com regras fixas, mas essa cooperação ainda permanece no estado de interação. No quarto momento (por volta de 11/12 anos), chamado de codificação das regras, o interesse e aplicação das regras se desenvolve e as crianças dessa tendência regulamentam o jogo, o procedimento e o código das regras, procurando cooperar, pois percebe-se que há combinação da partida. Dessa forma, o principal interesse das crianças dessa tendência é prever os casos possíveis e codificá-los.

Ao considerar a consciência da regra pode-se observar como estas se diferem em cada tempo. O primeiro momento inicia-se quando a criança ainda não viu outra pessoa jogar e como seus interesses apenas são motores e suas condutas ritualizadas, as regras ainda não possuem caráter obrigatório, elas são puramente individuais. No segundo momento, a criança, já tendo visto alguém jogar, passa a imitá-lo de acordo com o exemplo que recebeu; assim, estas regras, que provém dos mais velhos, são consideradas sagradas e eternas e toda

modificação constitui uma falta, uma transgressão. Isto significa que as regras não podem ser inventadas ou alteradas, há um respeito místico por elas. Portanto, a relação social da criança com o meio é de coação e obrigação, sendo o respeito pelo mais velho e pelo o que ele diz considerado sagrado. Por isso essa tendência é caracterizada pelo respeito unilateral, respeito da criança pelos mais velhos e coação dos mais velhos a criança, o que quer dizer que não existe uma relação de igualdade nesta fase. Já no terceiro momento, a regra não é mais imposta pelos mais velhos, ela é uma decisão conjunta dos jogadores e o respeito por essa decisão é obrigatória e mútua. Agora eles se respeitam como iguais e a modificação da regra é permitida, contanto que todos concordem. Assim, as regras não são mais consideradas eternas e imutáveis e, pouco a pouco, as crianças percebem que as regras do jogo são estabelecidas por elas e não mais impostas pelos mais velhos. Desta forma, para Piaget (1932/1994), a regra é, inicialmente, algo exterior ao indivíduo e considerada sagrada, assim, relação das crianças com os mais velhos é unilateral e, pouco a pouco, poderá se tornar mútua, pelo consentimento e cooperação recíproca.

A explicação do desenvolvimento moral proposta por Piaget (1932/1994) se baseia na ideia de que a moralidade pode adotar duas formas qualitativamente diferentes, uma baseada na coerção e outra na cooperação. Nessa análise, estes dois tipos de moralidade formam uma sequência evolutiva: a criança progride por meio das duas tendências do juízo moral, depois da inicial fase motora, caracterizando-se, primeiro, por uma orientação heterônoma (que corresponde à idade mais ou menos de dois a sete anos) e, depois, por uma orientação autônoma.

A orientação heterônoma da criança é uma forma de juízo que se baseia no respeito unilateral, no qual os adultos são considerados autoridades e vistos como ditando as regras e proibições. A origem da moralidade, no sentido de dever e obrigação, tal como se reflete na orientação heterônoma, repousa no respeito da criança pequena para com os indivíduos percebidos como superiores. Este respeito unilateral perante os mais velhos leva a uma moralidade de obediência e adesão a regras fixas e determinadas externamente. Desta regra coercitiva nasce, então, o respeito unilateral, origem da obrigação moral e do sentimento de dever, indicando que toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. Sendo assim, a criança respeita e imita o adulto, pois "seu eu" não se separa dele, e é por isso

que o “seu eu” e o seu pensamento ainda não são autônomos ou conscientes para tomar decisões. Nesse sentido, a criança precisa do adulto para lhe dizer o que fazer, por isso a moral do dever é, essencialmente, heterônoma.

A heteronomia pode desembocar na orientação autônoma, evolutivamente mais avançada, caracterizada pela razão, pela moral de justiça e de cooperação. Neste nova tendência, a relação unilateral é substituída, na maior parte das vezes, pelo respeito mútuo, no qual a reciprocidade e justiça podem emergir na criança. Essa nova orientação da criança é devido à separação do “seu eu” com o do adulto, o que pode contribuir para a autonomia da criança. Assim, na moral autônoma, o sujeito tem a possibilidade de compreender regras, sob seus princípios, não mais pela obediência, como na moral heterônoma. Deste modo, o sujeito começa a respeitar o outro e a se fazer respeitar, conseguindo, assim, discutir de igual para igual, sendo a compreensão do outro e o fazer compreender-se pelo outro, possibilidade para a autonomia.

Para a interpretação do desenvolvimento moral realizada, Piaget (1932/1994) identificou, sequencialmente, dois tipos de moral – heterônoma e autônoma. O autor se apoiou em dois fatores fundamentais na explicação do desenvolvimento moral: um é o estado mental ou cognitivo geral da criança, e o outro, a natureza das relações sociais. Ele propôs que o pensamento da criança pequena é egocêntrico e que se refere a uma centralização da criança no “eu”, proveniente de sua incapacidade para diferenciar claramente entre experiências objetivas e subjetivas. Assim, a criança pequena confunde o interno com o externo, seu “eu” com o seu “não eu”, e por isso, mantém com o meio externo uma relação unilateral coercitiva. Uma manifestação do egocentrismo, diretamente associada com as relações e os juízos sociais, consiste na incapacidade da criança em adotar a perspectiva do outro e no fato dela considerar que a sua perspectiva é a mesma que a dos demais.

O egocentrismo, para Piaget (1932/1994), é considerado um fator geral do pensamento da criança, aplicado em diferentes campos, neste, as experiências sociais da criança são predominantemente coercitivas, que tem sua origem no modo como os adultos se relacionam com as crianças, e vice-versa. Segundo o autor, geralmente os pais oferecem a seus filhos instruções para agir e muitas decisões que tomam são impostas às crianças, frequentemente numa forma coercitiva. Porém, a relação de coerção não é somente um resultado dos métodos empregados pelos adultos para controlar as crianças, que dependem

fisicamente deles, mas essa relação surge da interação entre os métodos dos adultos e o estado egocêntrico da criança, pois, segundo as formulações de Piaget (1932/1994), egocentrismo e coerção são processos interativos: a coerção reforça o egocentrismo e este move a criança a aceitá-la.

Desta forma, é a conjunção do egocentrismo com a coerção social que dá lugar aos juízos heterônomos próprios do domínio moral, caracterizado pelo que é denominado “realismo moral”, definido pelo autor como:

[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (PIAGET, 1932/1994, p.93).

O realismo moral possui três características: a regra como algo externo, que se origina do outro, adquirindo qualidade heterônoma; a regra que provém do adulto como obrigatória e obedecida ao pé da letra, porque a criança não reflete sobre suas próprias ordens, aplica-as do mesmo modo que as recebe e não avalia a regra que se deve obedecer; e, por último, a regra é concebida pela responsabilidade objetiva, portanto a criança julga mais pelos resultados do que pela intenção do ator e ignora os motivos. Para ele, o pensamento da criança se confunde com a do adulto, obedecendo, assim, suas ordens. A análise da orientação heterônoma da criança pequena tem se centrado nesses três aspectos mencionados, ao se definir o realismo moral: obediência à autoridade, regras como algo externo e responsabilidade objetiva.

Na moral heterônoma, as regras são consideradas como algo eterno, fixo e absoluto, a criança entende a regra como algo derivado externamente e imposto por pessoas com autoridade; já na moral autônoma, temos o sujeito que pensa e discute racionalmente de igual para igual. Concebidas em princípio como regras fixas, uma vez na tendência autônoma, é possível alterar as regras mediante consenso e admite-se variá-las de acordo com diferentes circunstâncias e decisões coletivas, enquanto que na orientação heterônoma se espera que todos compartilhem as mesmas regras.

Em relação à obediência frente à autoridade adulta, as regras provenientes dos adultos são consideradas verdadeiras e uma obrigação moral, por conseguinte, as regras que se originam das figuras de autoridade são consideradas “boas” e “corretas”, e sua desobediência, considerada “má” e

“errada”. Por outro lado, na moral autônoma, a noção sobre o que é justo ou correto, não tem relação com as regras provenientes dos adultos, as regras são debatidas em grupo e há concordância entre todos.

Na responsabilidade objetiva, a avaliação das transgressões não considera as intenções do ator e as ações são julgadas independentemente das intenções que se tenha. Desse modo, a criança da orientação heterônoma ignora os motivos do agente e julga segundo os resultados materiais e as consequências físicas, e, assim, de modo similar, ela avalia as ações segundo o grau do desvio do ato em relação à regra. Já a concepção oposta, a responsabilidade subjetiva, não se baseia na consequência das ações ou quanto o grau das transgressões das regras para julgar uma ação, o sujeito que julga segundo a responsabilidade subjetiva, prioriza a avaliação da intenção frente o resultado de uma ação.

Desta forma, mediante entrevistas destinadas a avaliar a importância atribuída às intenções do ator e a consequência do ato em situações de roubo, mentira ou acidentes, Piaget (1932/1994) apresentou às crianças histórias que estabeleciam um conflito entre consequência e intenção. Nas histórias sobre acidentes, ele comparou um ato acidental ou bem intencionado que provoca um dano material grande, com um ato mal intencionado que acarreta um dano material pequeno. Nas histórias sobre roubo, ele comparou uma subtração de um elemento maior e mais caro com motivo altruísta, com o roubo de um objeto menor, mas com uma motivação egoísta. Nas histórias sobre mentira, ele comparou uma mentira sem intenção de enganar, com uma grave distorção da realidade, em oposição a uma mentira qualquer com intenção de enganar. Depois de contar cada história, Piaget (1932/1994) pedia para a criança dizer qual era a mais errada e por quê.

Em cada um desses casos, segundo Piaget (1932/1994), as crianças pequenas, da tendência heterônoma, avaliam as ações de acordo com as consequências (responsabilidade objetiva). Já as crianças maiores, de orientação autônoma, julgam segundo as intenções (responsabilidade subjetiva). Na heteronomia, as crianças consideram que na história da criança que causa acidentes (desajeitada), é mais grave um dano material maior bem intencionado que um dano material menor efetuado com más intenções. No caso do roubo, o roubo altruísta com subtração material maior (de maior quantidade) é pior que o roubo egoísta com subtração material menor. E no caso da mentira, é mais grave quando seu conteúdo se afasta da realidade.

Em linhas gerais, Piaget (1932/1994) concluiu que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, prevalecendo até mais ou menos sete anos, podendo, após os nove anos, ser substituída pela responsabilidade subjetiva. O autor entendeu que a responsabilidade objetiva tem primazia quando as relações são unilaterais, devido a educação que as crianças recebem. Concebeu que as avaliações das crianças são um produto da coação adulta que emprega muito rigor contra os prejuízos materiais, pois as regras impostas pelos adultos às crianças, verbal ou materialmente são sentidas como uma obrigação, e, devido o realismo moral, as crianças aplicam as regras, pouco importando o sentido delas.

Segundo Piaget (1932/1994), a criança somente consegue julgar outra pessoa segundo a intenção, quando a reciprocidade e a cooperação, ao invés da obediência, prevalecer. A consciência das intenções supõe, assim, a cooperação e o respeito mútuo. *É a passagem da obediência para a cooperação.* Esta é uma moral da reciprocidade e não da obediência, é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Enfim, o último aspecto investigado por Piaget (1932/1994): a evolução do conceito de justiça para as crianças, a justiça retributiva e distributiva. Ele partiu do princípio que a evolução da moral heterônoma para a moral autônoma conduz ao princípio de justiça por parte da criança, pois ela é um produto da cooperação que se desenvolve a partir do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças.

Assim, a justiça retributiva está diretamente ligada à coação adulta e a sanções que o adulto atribui, no caso de alguma infração, existindo, então, o fator de obediência e dever, constituinte da moral da coação. Como há a questão das sanções, estas são divididas em: expiatórias e por reciprocidade. A sanção expiatória é representada por uma repreensão, acompanhada de algum castigo. A sanção por reciprocidade é sentida pela ruptura do elo social. A justiça distributiva se define pela igualdade, uma justiça aplicada entre iguais, constituinte da moral de cooperação.

Para estudar este aspecto do raciocínio infantil, Piaget (1932/1994) apresentou às crianças variadas histórias sobre transgressões, propondo uma série de sanções possíveis para cada uma delas e, em seguida, lhes perguntava qual seria mais justa. Enquanto os juízos das crianças pequenas eram expiatórios, os maiores preferiam as sanções por reciprocidade e, de acordo com seus juízos, as sanções devem ser proporcionais com a transgressão e também,

recíprocas, servindo assim para informar ao transgressor acerca das consequências de seu ato. No nível autônomo, as sanções eram consideradas como algo restitutivo, isto é, como um modo de restaurar a situação ao estado que existia antes da transgressão.

Desta forma, para os menores, a sanção mais justa é a que consiste em castigar, denominada expiatória; para eles, a punição é justa porque provém do adulto e é regra obedecer-lhes, o castigo não precisa ter proporção com a gravidade da falta. O castigo é expiatório, pois as transgressões precisam ser castigadas, sendo o propósito do castigo fazer o sujeito perceber a severidade de seu delito e, assim, assegurar sua futura obediência. Já entre os maiores, a sanção por reciprocidade é considerada como mais justa, pois o culpado é repreendido, sendo que o importante é fazê-lo compreender que o elo social foi rompido.

Para Piaget (1932/1994), a ideia de retribuição, no pensamento moral da criança heterônoma, elimina qualquer outra ideia de igualdade própria da justiça distributiva. Nessa forma de pensamento, a justiça está subordinada à autoridade do adulto e não se distingue entre distribuição equitativa, ou justa, e obediência ou retribuição. Pelo contrário, para o sujeito autônomo, a ideia de igualdade como constitutiva da justiça invalida a justiça da obediência às regras e à autoridade. A criança heterônoma aceita que a retribuição de recursos e recompensas pode ser determinada pelo grau relativo de obediência que se tem frente à autoridade do adulto, assim, um pai pode outorgar de modo legítimo mais recompensas a um filho que lhe tenha obedecido que para o outro, que não tenha. Mas, se o sujeito for autônomo, considerará que a igualdade é a base mais justa para a distribuição de recurso.

De modo similar, sempre que existe conflito entre autoridade e igualdade, a criança heterônoma elege a autoridade, enquanto a criança autônoma escolhe a igualdade. Desta forma, segundo Piaget (1932/1994), o primeiro considera justo os atos da autoridade, embora suponha desigualdades. Para eles, o adulto é a lei e o justo está de acordo com os mandamentos dele, porque emana do adulto. Já os maiores julgam a justiça mediante o critério de igualdade constituinte da solidariedade entre iguais. Contudo, conforme a constituição da igualdade se estabelece, esta cede lugar à equidade, sendo que os sujeitos desta tendência julgam pela condição de cada um, em relação, por exemplo, às necessidades, competências e circunstâncias.

Portanto, para finalizar suas investigações acerca da justiça, Piaget (1932/1994) distinguiu três tendências de desenvolvimento: a justiça heterônoma, subordinada à autoridade adulta, a justiça do igualitarismo progressivo e a justiça da equidade. E completou dizendo que o sentimento de justiça se desenvolve, principalmente, por meio do respeito mútuo e da solidariedade entre crianças, pois, quando pequenas, elas não entendem as condições impostas pelo adulto, não têm clareza das noções do justo ou injusto e compreendem a justiça na medida em que cresce sua autonomia, convivendo com outras crianças. Dessa forma, o autor concluiu que a justiça supõe a autonomia e só se desenvolve com a progressão da cooperação e do respeito mútuo, e, na medida em que o sujeito caminha para a adolescência e se considera igual ao adulto, há cooperação entre o adolescente e os adultos. E, para findar sua obra, Piaget (1932/1994) distinguiu as duas morais, que geralmente se sucedem:

A *coação moral* é caracterizada pelo respeito unilateral, origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. Por consequência, essa moral do dever é essencialmente heterônoma. O certo é obedecer a vontade do adulto. O errado é agir pela própria opinião. Ela resulta do realismo moral.

Quando se chega à autonomia moral? Quando a relação com o outro se torna recíproca e mutua e o indivíduo experimenta interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

A obra anteriormente exposta foi a única que Piaget dedicou ao desenvolvimento moral. Primeiramente, ele estava interessado no sujeito epistêmico⁴, centralizando suas investigações no modo como o homem atinge o conhecimento. Para entender "suas ideias sobre a moralidade é preciso situá-la no contexto maior de sua epistemologia genética" (LA TAILLE, 2006b, p.14), assim, para demonstrar que o desenvolvimento cognitivo e moral é um processo de construção interior a partir da interação do sujeito com o meio em que vive (VINHA, 2000), Piaget denotou que "a questão moral é inseparável de sua obra do conhecimento" (FREITAS, 2003, p.21).

⁴ "Ou sujeito do conhecimento, encontra-se em todos nós quando elaboramos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos" (LA TAILLE, 2006b, p. 15).

Para discutir a formação e o desenvolvimento da inteligência na criança, Piaget escreveu três obras clássicas: *O nascimento da inteligência na criança* em 1936, *A construção do real na criança* em 1937 e *A formação do símbolo na criança* em 1945. Interessado na gênese do conhecimento, Piaget passou a se dedicar pelo início da construção do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, elaborando a teoria psicogenética de construção do conhecimento. Desta forma, para Piaget (1936/1987), a inteligência é uma adaptação e sua função consiste em estruturar o universo, quer dizer, a função da inteligência reside na adaptação do sujeito a uma situação nova, modificando-o para melhor sobreviver nele. Sendo assim, com o desenvolvimento da inteligência, o sujeito se torna cada vez mais adaptado ao meio, podendo inclusive transformar este meio através de suas ações.

Desse modo, o sujeito modifica o mundo exterior, e, para isso, ele estrutura o universo. Tal fato remete ao conceito e relevância da função de organização:

Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Ora, no tocante à inteligência, tanto sob a sua forma reflexiva como prática, vamos reencontrar esse duplo fenômeno da totalidade funcional e da interdependência entre a organização e adaptação [...]. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 1936/1987, p. 18).

A inteligência, portanto, é uma organização de processos internos e o desenvolvimento dela se dá por meio de uma construção, construção esta que depende da interação do indivíduo com o meio e de suas estruturas mentais⁵: "Tais estruturas não são inatas, são possibilidades próprias da espécie humana, as quais poderão ou não ser concretizadas, isto dependerá da interação do organismo com o meio" (FREITAS, 2003, p. 24). Ou seja, para que o desenvolvimento da inteligência proceda saudavelmente, o indivíduo precisa de tais estruturas, específicas para o ato do conhecimento, e da interação necessária com o meio. Assim, Piaget, com sua teoria sobre o desenvolvimento

⁵ É por meio de modelos lógico-matemáticos que Piaget cria modelos abstratos do funcionamento das estruturas mentais, usando a álgebra da lógica para explicar os fatos estudados pela Psicologia. "A busca de explicação na Psicologia (ciência experimental que se ocupa do estudo das atividades do psiquismo humano) levou-o a criar, por meio da Lógica (ciência formal, cujo critério de verdade é o rigor dedutivo), uma teoria dedutiva para explicar as operações reais do pensamento: a lógica operatória" (FREITAS, 2003, p.43).

cognitivo, explicou o funcionamento (caracterizado pela adaptação ao meio) e o caminho (caracterizado pela organização das informações) que o organismo constrói as estruturas mentais nas trocas que estabelece com o meio, tanto físico quanto social (FREITAS, 2003).

A análise dessas estruturas mentais que marca as diferenças ou oposições de uma tendência de conduta para outra, desde os comportamentos elementares até a adolescência, é evidenciado pelos momentos de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. A distinção desses momentos de desenvolvimento marca o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas (PIAGET, 1964/2011) e “mostram o caminho percorrido por qualquer indivíduo da espécie humana, sem lesão orgânica, na construção das estruturas mentais” (FREITAS, 2003, p.25).

O desenvolvimento do indivíduo inicia-se no período intra-uterino e vai até a adolescência, evolução esta que cria estruturas cada vez mais complexas. A construção da inteligência dá-se, portanto, em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras. Diante disso, Piaget (1964/2011) mostrou que cada tendência de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento de maturação e/ou aquisições.

A importância de se definir as tendências de desenvolvimento da inteligência reside no fato de que, em cada tendência, o indivíduo adquire novos conhecimentos e novas formas de compreensão e interpretação da realidade. Segundo Piaget (1964/2011), em cada uma dessas tendências, existem funções constantes e comuns a todas as idades e em cada uma delas há um interesse que a inteligência procura compreender e explicar. A compreensão deste processo é fundamental em sua teoria, pois mostra o modo de funcionamento das estruturas mentais.

Assim, em cada uma das tendências do desenvolvimento da inteligência, há uma lógica da inteligência que será superada radicalmente por uma tendência superior, que representa outra lógica do conhecimento. O que significa que a inteligência muda de qualidade em cada tendência. Dessa forma,

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. [...] Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (PIAGET, 1964/2011, p.5).

O que Piaget quer dizer é que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo e se puder agir sobre o objeto de conhecimento e inseri-lo num sistema de relações. Para isso, o sujeito utiliza os esquemas de ação, que são mecanismos para a aquisição do conhecimento, e, graças a eles, o sujeito consegue organizar o mundo. Os esquemas de ação podem ser compreendidos como “o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (FREITAS, 2003, p. 27). É por meio dos esquemas de ações que as crianças entram em contato com o meio, e, a cada novo objeto, as crianças tentam encaixá-las em seus esquemas, interpretando e significando o meio, o que torna possível apreendê-lo. Por exemplo, mamar, sugar, puxar e prender são esquemas comuns no desenvolvimento da inteligência sensório-motora (em média, até 2 anos de idade). Imitar, representar e classificar são típicos da inteligência pré-operatória (aproximadamente de 2 a 7 anos), assim como ordenar, relacionar e abstrair caracterizam a tendência operatório-concreto (de 7 a 11 anos). Já argumentar, deduzir e inferir aparecem na estruturação da inteligência operatória formal (a partir dos 11 anos).

Assim, para Piaget (1964/2011), não existe um novo conhecimento sem que o organismo já tenha um conhecimento anterior para poder assimilá-lo e transformá-lo. O que implica os dois pólos da atividade inteligente: assimilação e acomodação. É assimilação na medida em que o sujeito incorpora, em uma estrutura prévia, todo o dado da experiência ou da realidade exterior a formas derivadas à atividade do sujeito,

[...] isto é, a assimilação não altera físico-quimicamente o objeto (como no processo digestivo, por exemplo), mas apenas o incorpora às formas da própria atividade. Um objeto adquire significação (aspecto cognitivo) e interesse (aspecto afetivo) para o sujeito, porque ele é passível de ser assimilado (FREITAS, 2003, p.28).

Pode-se dizer, então, que assimilação é interpretar. E é acomodação na medida em que a estrutura é capaz de se modificar em função das pressões exercidas pelo meio. Portanto, se juntar assimilação e acomodação, temos o mecanismo da equilíbrio, um jogo duplo e uma busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências. Esta é a ideia fundamental de Piaget no qual o

funcionamento de todo organismo é o mesmo: a adaptação (PIAGET, 1964/2011), pois,

Com efeito, a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência [...] e, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados (PIAGET, 1936/1987, p.18).

Dessa forma, há adaptação quando existe equilíbrio entre assimilação e acomodação. Isso acontece quando o objeto é passível de ser assimilado, mas resiste o suficiente para que haja acomodação. Segundo Piaget (1964/2011), para se compreender os mecanismos funcionais comuns a todas as tendências,

[...] Pode-se dizer de maneira geral que toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. [...] A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação [...] Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, "assimilar" o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, "acomodá-las" aos objetos externos (PIAGET, 1964/2011, p. 7).

Portanto, a principal função da inteligência é conhecer as coisas, é construir o conhecimento, pois este se dá quando o sujeito pensa sobre o mundo e sobre sua ação sobre o mundo. Para poder visualizar de forma resumida as principais características do desenvolvimento cognitivo e moral, a seguir, no quadro 1, é apresentado essa relação.

Quadro 1: Relação entre o desenvolvimento cognitivo infantil e o desenvolvimento do conceito de regras, acidentes, mentira e justiça.

Desenvolvimento cognitivo	Regras	Acidentes	O ato de mentir	Justiça
<i>Sensório-motor</i> (0-2 anos)	Estágio motor. Regras não são observadas.			
<i>Pré-operacional</i> (2-7 anos)	Estágio egocêntrico. Os jogos são brincadeiras isoladas; não há cooperação ou interação social.	As interações não são consideradas. As crianças não levam em conta os pontos de vista dos outros; os julgamentos são baseados nos efeitos quantitativos das ações.	O critério para a mentira é a punição. Não punição= não mentira. Mentir é como ser "mau". Mentira= não verdade. Falsidades são punidas porque são mentiras.	Submissão à autoridade do adulto. As punições expiatórias arbitrarias são consideradas justas.
<i>Operações concretas</i> (7-11 anos)	Cooperação incipiente. Regras são observadas, embora haja pouco acordo sobre o que são regras.	As intenções passam a ser consideradas. As crianças começam a levar em conta os pontos de vista dos outros.	As intenções decidem se uma afirmação falsa é mentira. A verdade é tida como necessária para a cooperação.	Justiça baseada na reciprocidade. Igualdade é mais importante do que autoridade.
<i>Operações formais</i> (após os 11-12 anos)	Codificação de regras. As regras são conhecidas por todos; há acordo sobre as regras; as regras podem ser mudadas por consenso; as regras são de interesse próprio.			Igualdade com equidade. A reciprocidade considera as intenções e as circunstâncias.

Fonte: Vinha (2000, p.108).

3.1.2 A teoria do juízo moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1992) estruturou sua teoria baseado na teoria de desenvolvimento cognitivo e da moralidade de Jean Piaget. Para ele, os estudos sobre a moralidade do epistemólogo suíço estavam incompletos, já que havia

estudado somente pessoas até os 12-13 anos de idade. Assim, propôs uma sequência aos estudos de Piaget (1932/1994) concentrando-se nos adolescentes e adultos e apresentou sua teoria, compreendida como processo de construção em momentos qualitativamente invariantes, universais e organizados hierarquicamente.

Utilizando o método-clínico-crítico de Jean Piaget, Kohlberg (1992) apresentava aos sujeitos dilemas morais hipotéticos envolvendo os personagens em uma situação difícil e que, para resolvê-los, eles deveriam escolher entre valores conflitantes. Nestes dilemas, cada sujeito deveria julgar e justificar segundo seu ponto de vista, e o entrevistador precisava ter o cuidado de deixar o indivíduo à vontade para responder livremente, procurando acompanhar cuidadosamente o raciocínio empregado na escolha. Assim, diante de dilemas ou situações que envolvem conflitos de valores, as pessoas deveriam emitir juízos sobre o que valorizavam, e também apresentar as razões de terem escolhido esta ou aquela opção como a mais (ou menos) adequada. Desse modo, Kohlberg (1992) analisou a capacidade de assumir papéis, isto é, a capacidade de raciocinar com o outro, de se colocar na situação e ver sob a perspectiva do outro (desempenho de papel) e a coordenação desses conflitos.

Partindo da análise do raciocínio apresentado pelos sujeitos diante dos dilemas, Kohlberg (1992) propôs uma sucessão de seis estágios de desenvolvimento que apresentam formas cada vez mais superiores de raciocinar moralmente. Para ele, este desenvolvimento se dá em três grandes níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, sendo que em cada um desses três níveis comporta dois estágios, totalizando seis estágios: a) Estágio 1: moralidade do castigo; b) Estágio 2: moralidade do interesse; c) Estágio 3: moralidade do coração ou do "bom menino"; d) Estágio 4: moralidade da lei; e) Estágio 5: moralidade do relativismo da lei; f) Estágio 6: moralidade da razão universal (LOURENÇO, 2006).

Segundo a teoria kohlberguiana, atingir o último estágio deve ser o objetivo almejado por todos, pois é o estágio de maior equilíbrio psicológico com uma forte fundamentação filosófica que defende valores morais universais. Em seu modelo evolutivo, Kohlberg "prioriza a função evolutiva do pensamento lógico no desenvolvimento intelectual, [...] no qual organizou os estágios lógicos evolutivos baseados nas estruturas lógico-matemáticas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é usado como modelo referencial para explicar o

desenvolvimento do raciocínio moral” (VINHA, 2000, p.104). Portanto, para Kohlberg, o julgamento moral é cognitivo, proveniente do raciocínio, e o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento moral.

Seus estudos contribuíram significativamente para o campo da moralidade, contudo, recebeu muitas críticas ao eleger como objeto de estudo a justiça, e também por concluir que o raciocínio moral das mulheres era de nível inferior aos dos homens. Gilligan (1982), psicóloga americana, é uma das autoras que contestou a justiça como único objeto da moralidade estudado, e criticou o nível inferior do raciocínio moral dado às mulheres. Ela afirmou que Kohlberg (1992) não leva em consideração a ética que sustenta os vínculos pessoais e afetivos.

3.2 Desenvolvimento Afetivo na Moralidade

Apesar de Kant ser forte influência para ao estudo da moral, nem todos concordam com ele. Nem todos concordam que a razão é a única fonte da moralidade, embora não há como negar que a razão faça parte do universo moral. Isso significa que é dada importância à razão, mas não como única e exclusiva fonte no papel motivador da moral (LA TAILLE, 2006b). Desta forma, La Taille (2006b) indagou: “Como pode a razão ser fonte energética da ação?”, “Como pode ela ter poder motivador?” (LA TAILLE, 2006b, p.23).

Diferentemente, mas não oposta, da dimensão deontológica, que trata dos deveres, temos o *eudemonismo*, corrente teórica que aborda o tema da felicidade como fundamento da conduta humana moral, colocando os deveres para o segundo plano. “Aristóteles é um ilustre representante do eudemonismo e sabe-se que ele afirma não haver felicidade possível sem o cultivo das virtudes, por intermédio do qual os homens podem atingir a elevação” (LA TAILLE, 2006b, p.29). Em sua obra intitulada “Ética a Nicômaco” (ARISTÓTELES, 2001), Aristóteles definiu a moral como a busca do bem e da felicidade.

Seguindo essa vertente inspiradora, no tópico seguinte será iniciado com as proposições de Jean Piaget por considerar que a inteligência não é suficiente para a ação moral e como, para ele, a afetividade participa da formação moral. Em seguida, é a vez de Carol Gilligan (1982) mostrar porque, após suas ideias,

ampliaram-se as discussões sobre o desenvolvimento da moralidade e qual rumo dado aos estudos dessa área de conhecimento.

3.2.1 A afetividade em Jean Piaget

É interessante destacar que Piaget (1932/1994) dedicou parte de sua obra da moralidade infantil ao estudo dos juízos morais, dando grande ênfase à racionalidade das ações. Souza (2003), La Taille (2006b), Tognetta (2009a; 2009b), dentre outros, afirmaram que para Piaget o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para as ações do sujeito. Para Souza (2003), "o autor defende a tese da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral" (SOUZA, 2003, p. 54). Para Souza (2012), a maior novidade desta nova enunciação reside no fato de considerar a afetividade ao mesmo tempo como imprescindível e complementar, no desenvolvimento psicológico, o que pode parecer a princípio, contraditório. Desse modo, Piaget, com essa nova teorização, apresentou como a criança constrói sua escala de valores, ideais e sentimentos morais.

Uma das principais proposições de Piaget ao tratar de afetividade e inteligência é que a inteligência e a afetividade são indissociáveis, mas de natureza diferente. Ele entendeu também que a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, mas não modifica suas estruturas, sendo somente o elemento energético das condutas (PIAGET, 1954). Para Souza (2012), Piaget afirmou que a afetividade e a inteligência se desenvolvem por caminhos correspondentes, "sendo a afetividade aquela que define as metas para as condutas e a inteligência, a que define os meios para que as metas sejam atingidas" (SOUZA, 2012, p.145).

Desta forma, ao falar da relação entre afetividade e inteligência, Piaget associou as tendências cognitivas à afetividade, no qual esta funciona como energia das condutas, ou seja, "[...] as ações, diria ele, originam-se de raciocínios e são sempre impregnados de afetividade" (TOGNETTA, 2009b, p.60), pois,

Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro. Existem apenas espíritos que se interessam mais pelas pessoas do que pelas coisas ou abstrações, enquanto com outros se dá o inverso. Isto faz com que os primeiros pareçam mais sentimentais e os outros mais secos, mas trata-se, apenas, de condutas e sentimentos que implicam necessariamente ao mesmo tempo a inteligência e a afetividade (PIAGET, 1964/2011, p.30).

Para Souza (2002), as ideias de Piaget sobre afetividade e suas relações com a inteligência se manifestam nas ações e condutas dos indivíduos e ela, a afetividade, está associada aos interesses e escolhas que o sujeito faz, pois, como é a “energética” das ações, impulsiona o indivíduo à construção do conhecimento, entretanto, não cria novas estruturas, esta é função da inteligência. Segundo Tognetta (2009b):

[...] a afetividade como estrutura não seria viável porque não há variação de intensidade nas estruturas como há nessa última. Ao mesmo tempo, Piaget aponta as estruturas como sendo as formas de pensamento ou da inteligência e a afetividade, enquanto energia que move, estaria ligada aos conteúdos, ou seja, às escolhas para que as formas se estabeleçam, porque essas nem sempre se conservam (TOGNETTA, 2009b, p.62).

Assim, Piaget associou a afetividade ao desenvolvimento cognitivo, sendo suas ideias sobre o desenvolvimento afetivo expostas em sua publicação de 1954 intitulado “*Les relations entre l’affectivité et l’intelligence dans le développement mental de l’enfant*”, como resultado do curso ministrado por ele na Universidade de Sorbonne – Paris. Neste curso, Piaget revelou suas reflexões sobre questões afetivas e não tratou de uma teorização sobre afetividade propriamente dita. Desta forma, ao estudar as relações entre afetividade e inteligência, ele estabeleceu um paralelo entre as estruturas cognitivas e as tendências de desenvolvimento afetivo, conforme o quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Paralelo entre as tendências do desenvolvimento cognitivo e afetivo

A	Inteligência sensório-motora (não socializada)	Sentimentos intraindividuais (acompanha a ação do sujeito seja qual for)
I	Dispositivos hereditários • Reflexos • Instintos (conjunto de reflexos)	Dispositivos hereditários • Tendências instintivas • Emoções
II	Primeiras aquisições (Dependendo da experiência e antes da inteligência sensório-motora propriamente dita) • Primeiros hábitos • Percepções diferenciadas	Afetos perceptivos • Prazeres e dores ligados a percepções • Sentimentos agradáveis e desagradáveis
III	Inteligência sensório-motora (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem, por volta do segundo ano de vida)	Afetos intencionais • Agitação, detenção, reações de terminação com sentimentos de êxito ou de fracasso.
B	Inteligência Verbal (conceitual=socializada)	Sentimentos Interindividuais (intercâmbios afetivos entre pessoas)
IV	Representações pré-operatórias (interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível)	Afetos intuitivos (sentimentos sociais elementares, primeiros sentimentos morais)
V	Operações concretas (dos sete aos onze/doze anos de idade) Operações elementares de classes e de relações= pensamento não formal	Afetos normativos Surgimento dos sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo ou o injusto já não dependem da obediência a uma regra).
VI	Operações formais (dos onze aos doze anos, mas só se alcança plenamente pelos quatorze ou quinze) • Lógica de proposições • Livre de conteúdos	Sentimentos ideais e Personalidade (os sentimentos inter-individuais se duplicam em sentimentos que tem por objetivos ideais coletivos) • Elaboração paralela da personalidade: o indivíduo fixa para ele um rol e metas na vida social.

Fonte: PIAGET (1954, p. 12).

Piaget (1954) utilizou as tendências de desenvolvimento cognitivo para caracterizar o desenvolvimento afetivo. Estes seguem as denominações: montagens hereditárias, afetos perceptivos, afetos intencionais, afetos intuitivos, afetos normativos e sentimentos ideais. Assim como nas tendências cognitivas, os três primeiros momentos da etapa A, correspondem às experiências práticas vivenciadas pela criança e o afeto é, também, organizado pela experiência prática. Os momentos dos afetos intuitivos e normativos são organizados pela razão, por meio de dados da realidade, e o momento dos sentimentos ideais é

organizado pelo pensamento hipotético-dedutivo e pela reflexão livre (PIAGET, 1954).

O primeiro momento, denominado montagens hereditárias, corresponde às tendências elementares e às emoções primitivas e caracteriza aproximadamente um bebê de um mês de idade. Este é o momento em que os instintos são as primeiras formas que o bebê se relaciona com o mundo, e por meio deles, o bebê busca satisfazer suas necessidades básicas. Cognitivamente, são consolidados os reflexos, usados pelo bebê para lidar com o meio ambiente, e junto com essas condutas reflexas encontram-se as primeiras emoções, ligada aos aspectos fisiológicos. Estas emoções primitivas foram estudadas por Watson, a quem Piaget se embasou, e são elas: o medo, a raiva e o afeto, demonstrados pela criança ao chorar, ora quando leva um susto, ora quando não consegue se movimentar, ora quando quer ser afagado. Assim, este momento é caracterizado pela atividade reflexa da criança e por suas emoções primitivas de medo, raiva e afeto (PIAGET, 1954⁶).

A segunda tendência, dos afetos perceptivos e das formas diferenciadas de agrado e decepção, corresponde ao bebê de mais ou menos um mês a dois meses de idade. É o momento que, em virtude da experiência, o bebê constrói as primeiras aquisições cognitivas relativas às reações circulares e começa a diferenciar perceptivamente os objetos e situações, por meio dos órgãos dos sentidos. Afetivamente, estão presentes os afetos perceptivos ligados às sensações de prazer, desprazer, agrado e desagrado. Os afetos perceptivos explicam este momento quando

[...] a criança percebe o mundo exatamente começando a perceber a si mesma: por isso as reações circulares primárias – ela, por exemplo, põe uma das mãos na boca e logo o faz alternando as mãos, num jogo de alternância e repetição. E o que lhe faz continuar é exatamente a sensação de bem estar que é conseguida por suas ações e pelas reações que causa no meio em que vive (TOGNETTA, 2009b, p. 67).

É neste momento que aparecem os hábitos e os primeiros vínculos da criança com o mundo, por meio dos seus órgãos dos sentidos manifestados pelos

⁶ La plupart des auteurs reconnaissent dans l'émotion un mécanisme inné. Selon WATSON, il y aurait trois émotions primitives bien différenciées, répondant chacune à un stimulus spécialisé :
 - la peur, qui se manifeste par le pattern de sursaut et répond à l'audition d'un bruit violent,
 - la colère (la rage), qui se déclenche quand les mouvements musculaires sont entravés,
 - l'amour (affection), réaction aux caresses (p.17).

afetos perceptivos ligados às sensações de prazer, dor, agrado e desagrado. Portanto, a afetividade ainda está voltada para o corpo e suas ações (PIAGET, 1954).

A terceira tendência, dos afetos intencionais, caracteriza o momento das crianças de aproximadamente dois meses a dezoito meses de idade. Com a aparição dos atos de inteligência a partir da construção de esquemas usados para a transformação da atividade sobre o meio, a criança começa a construir as noções de objeto, espaço, causalidade e tempo, possibilitando novas noções práticas para lidar com o mundo. Quando a criança começa a perceber que os objetos são separados dela, inicia-se a descentração. Essa descentração permite que a noção de permanência do objeto se instale, o que leva a criança a evocar um objeto em sua ausência, nomeado pela Psicanálise de “escolha do objeto”. Assim, a afetividade, que se mantinha até agora no plano intraindividual, isto é, limitada ao sujeito, pela descentração, encontra-se agora no plano interindividual, pois a criança, agora, pode dirigir seu afeto intencionalmente a uma pessoa ou a um objeto. A partir daí, há intenção da ação ou um querer, que direciona sua ação, por exemplo, na escolha dos brinquedos. Essas escolhas, afetivamente, são as valorizações que o sujeito canaliza em direção à ação. Essa canalização de energia é chamada de interesse, que funciona como um prolongamento de uma necessidade, ou seja, “[...] a coordenação de esquemas com a intenção de realizar uma ação é movida por uma força e a essa força Piaget chamou de interesse, que, por sua vez, traz a garantia de uma necessidade, por exemplo, trazer um ursinho para perto de si.” (TOGNETTA, 2009b, p.70). Ainda:

Pode-se dizer de maneira geral, [...] que toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou menos inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (PIAGET, 1964/2011, p.6).

Para compreender o mecanismo de interesse, Piaget recorre a Claparède, que define o interesse como um regulador de energias e completa propondo duas leis: a primeira é que todo comportamento está inspirado num interesse e a segunda é que pode haver vários interesses em jogo e ao mesmo tempo, e o organismo atua conforme seu maior interesse, ressaltando que o mesmo objeto

pode ser usado de várias maneiras, segundo o interesse do momento (PIAGET, 1954⁷).

Dessa forma, para satisfazer suas necessidades, a criança começa a fazer escolhas, que são, na verdade, valorizações. Como todo valor é um investimento afetivo, a criança neste momento começa a expressar um sentimento de confiança em si, em suas ações e às pessoas. Este é o ponto de partida dos sentimentos interindividuais, expressados pela simpatia e antipatia. Nesta tendência do desenvolvimento, o valor é tido como valorização da própria ação. Esta valorização da própria ação é o início da valorização de si e das outras pessoas, mas, por enquanto, em termos morais, há a aparição das primeiras valorizações de si, imprescindível quando se pensa nas atribuições de valor a si mesmo e aos outros. Portanto, nesta tendência é estruturado o mecanismo de interesse, no qual é construída a relação com o outro, possibilitando as primeiras formas dos sentimentos interindividuais. Segundo Piaget (1954⁸), esse deslocamento da afetividade em direção ao outro significa uma reestruturação de todo o universo afetivo e cognitivo do indivíduo que iniciará as verdadeiras relações entre o eu e o outro, dando princípio aos sentimentos morais interindividuais.

O quarto momento, dos afetos intuitivos, é marcado pelo aparecimento da linguagem oral, mais ou menos dos dezoito meses a oito anos de idade. É nesta tendência que surge na criança a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação dando noção à criança de formas de esquemas de ações interiorizadas, chamado de esquema representativo ou simbólico. Assim, nesta tendência, a criança pode substituir o objeto, ações, situações e pessoas por símbolos, que podem ser as palavras. Com essa nova aquisição, o desenvolvimento afetivo vai adquirir uma estabilidade e uma duração, não conhecidas até este momento. Desta forma, graças à linguagem

⁷ Cette analyse préalable du besoin permet de justifier la théorie de CLAPAREDE qui énonce deux *lois de l'intérêt* : 1. Toute conduite est dictée par un intérêt. 2. Il peut y avoir plusieurs intérêts en jeu au même instant: l'organisme agit alors selon la ligne de son plus grand intérêt. (Le même objet peut donner lieu à des utilisations diverses selon l'intérêt du moment : le biberon n'a d'intérêt pour le bébé que dans la mesure où celui-ci a faim, et l'on peut, dans des cas de cet ordre, distinguer des rythmes d'intérêt.) (p.30).

⁸ le déplacement de l'activité et de l'affectivité vers autrui, [...], est beaucoup plus qu'un transfert pur et simple : c'est une restructuration de tout l'univers affectif et cognitif. quand la personne d'autrui devient un objet indépendant, c'est-à-dire permanent et autonome, les relations moi-autrui ne sont plus de simples relations de l'activité propre avec un objet extérieur : elles commencent à devenir des relations d'échange véritable entre le moi et *l'autre* (alter ego). Il en résultera une valorisation plus importante, plus structurée et plus stable, début des "sentiments moraux" interindividuels que nous étudierons aux stades suivants (p.37).

que permite as trocas ou socialização do pensamento, haverá também troca de sentimentos e troca de valores. Ainda:

Como regra geral, haverá simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam. A simpatia, então, de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro, uma escala de valores comum que permite as trocas. É o que a linguagem exprime, dizendo que as pessoas se gostam: "concordam entre si", "têm os mesmos gostos" etc. É, portanto, com base nessa escala comum que se efetuam as valorizações mútuas (PIAGET, 1964/2011, p. 32).

Sendo assim, surgem os sentimentos interindividuais projetado às pessoas, no qual os sentimentos de autovalorização, que antes era reservado à própria ação, serão concebidos em relação às pessoas, mas as interações afetivas ainda não se conservam, pois, "o que se conserva é, sim, o esquema afetivo em relação às pessoas, ou seja, a forma" (TOGNETTA, 2009b, p.75). Esse sentimento de autovalorização correspondem aos sentimentos de superioridade e inferioridade, provenientes dos primeiros sucessos ou fracassos, constituídos em relação a si mesmo, assim como, também, são formados os sentimentos de simpatia e antipatia, constituídos em relação ao outro. Conforme Tognetta (2009b):

Quanto à simpatia, é sempre um enriquecimento mútuo visto que é extensão do próprio interesse. [...] um sujeito simpatiza-se com o outro uma vez que as ações do primeiro diante do segundo, bem como as reações do segundo, lhe causam prazer. [...] O contrário, poderíamos dizer para a antipatia. Mas, estaríamos correndo um perigo: não estamos ainda no nível de reciprocidades (TOGNETTA, 2009b, p.74).

No entanto, é neste momento também que se dará a origem do sentimento dos morais e do sentimento de respeito reservado às pessoas julgadas superiores, quando o outro é visto como autoridade, no qual amar e temer os pais (ou os mais velhos) faz surgir o sentimento de obrigação, sentimento moral essencialmente heterônomo. Para Piaget (1954⁹) o sentimento

⁹ Les sentiments de devoir liés au respect unilatéral constituent la première forme d'affectivité qui annonce les sentiments normatifs, ou sentiments de "ce qu'il faut faire" par opposition aux sentiments de ce qui est simplement désirable ou souhaitable. Mais j'en propose de ne pas considérer encore ces premières formes d'obligation comme des sentiments normatifs proprement dits, mais de les considérer seulement comme "seminormatifs", par opposition à ceux qui caractériseront les sentiments moraux de la période suivante, liés à la réciprocité, liés surtout à

de obrigação anuncia os sentimentos de “o que fazer” em oposição ao que é apenas desejável ou indesejável, no entanto, esse sentimento é ainda “seminormativo”, dependente da subordinação que caracteriza a moralidade da obediência e do respeito unilateral.

Portanto, durante a tendência do desenvolvimento afetivo intuitivo, é possível à criança representar e recordar os sentimentos dirigidos às pessoas e a si mesmo. Estes sentimentos da criança seminormativos apresentam-se ligados a primeira moral de obediência e de respeito unilateral.

A tendência do desenvolvimento afetivo, que compreende aproximadamente dos sete aos doze anos de idade, é o momento dos afetos normativos, da vontade e do surgimento dos sentimentos morais autônomos. Neste, o pensamento lógico e objetivo adquire preponderância. A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, sendo então capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Um importante conceito desta tendência é o desenvolvimento da reversibilidade, ou seja, a capacidade da representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior. A partir da reversibilidade do pensamento, a criança é capaz de descentrar-se de um único ponto de vista, permitindo a reciprocidade no âmbito social, capacidade importante que a possibilita coordenar mais de um ponto de vista. Afetivamente, a reversibilidade torna possível a criança reviver valores e sentimentos anteriores, que podem ter ficado esquecidos, mas que no momento atual voltam a ser importantes e podem ser escolhidos, pela “força de vontade”. Para Tognetta (2009b) é importante ressaltar que a vontade funciona como regulador de forças introduzindo certa reversibilidade na vida afetiva, ou seja, se na tendência anterior estava em jogo a valorização de si, nesta, por meio da “força de vontade”, o “valor de si” é revivido e se conserva, para assim o valor ao outro se tornar possível. Para Piaget (1954¹⁰), a vontade conserva os valores, o que quer dizer que essa vontade (volonté), melhor traduzida por “força de vontade” é responsável por regular os afetos, funcionando como a operação, no plano cognitivo, portanto, é a “força de vontade” quem proporcionará ao sujeito fazer escolhas, pois ao fazê-las, as possibilidades serão avaliadas, pela inteligência, e o sujeito elegerá uma, atribuindo valor à sua escolha. Segundo

une certaine autonomie de la conscience de l'enfant, bien distincte de cette subordination qui caractérise la morale de l'obéissance et du respect unilateral (p.106).

¹⁰ La volonté est donc tout simplement la conservation des valeurs (p.132).

Piaget (1954¹¹), o valor é produto do sentimento projetado ao objeto e quando valoriza-se algo, julga-o. Esse julgamento é fruto da inteligência, mas o conteúdo é emocional. Temos, então, nessa tendência a aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, há uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. Este novo sentimento moral, antes heterônomo, torna-se mútuo, o que conduz o indivíduo a novas formas de sentimentos, como a honestidade, a compreensão, a justiça, etc.

Por fim, a última tendência do desenvolvimento afetivo, o dos sentimentos ideais e da formação da personalidade, é o ápice do desenvolvimento afetivo, caracterizado por adolescentes a partir dos doze anos de idade. É neste momento que as estruturas cognitivas do adolescente alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, caracterizado pelo pensamento hipotético-dedutivo. Agora o adolescente é capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender apenas da observação da realidade. Esta nova tendência é caracterizada pelos sentimentos de transformação social e ideais coletivos, com vontade de reformas. Afetivamente, firma-se a sua personalidade (oposto ao egocentrismo) que se forma a partir de um "programa de vida", ou plano de vida, que supõe a intervenção do pensamento e da reflexão livre. Este plano de vida do adolescente confunde-se com a transformação do mundo que deseja, "cheio de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente" (PIAGET, 1964/2011, p.58). Ou seja, esses sentimentos permitem ao adolescente participar e compartilhar as emoções coletivas da vida adulta. No entanto, para a construção da afetividade neste momento, é necessário a construção de uma escala de valores, no qual possibilitará a formação da personalidade. Disse Piaget (1954¹²)

¹¹ [...] la valeur est le produit d'un sentiment, c'est le sentiment projeté dans l'objet, attribué à l'objet; mais la valeur s'exprime, quand on veut la communiquer à autrui, sous la forme d'un "jugement" de valeur. Jugement de valeur, vous avez là la dualité des deux termes dont nous discutons : le jugement est un jugement, c'est-à-dire contient un élément de structure opératoire, une forme qui est relative à la forme des jugements en général, donc à l'intelligence. Nous pourrions donc dire que, dans le jugement de valeur, la forme est intellectualisée, - c'est le jugement -, mais le contenu est affectif : c'est l'intérêt, le besoin, la sympathie; l'estimation morale, projetée dans l'objet qui est jugé par le jugement de valeur (p.156).

¹² la transformation affective fondamentale qui intéresse l'ensemble de la conduite, à ce niveau est ce qu'on pourrait appeler la formation de la personnalité en prenant "personnalité" dans un sens plus restreint qu'on ne le fait d'habitude.[...] ce mot recouvre un certain nombre de sens divers et contradictoires. C'est un de ces mots que les auteurs emploient dans des significations assez hétérogènes. Nous considérerons donc la personnalité dans un sens plus limité, comme étant essentiellement différente du "moi", et à certains égards comme étant même orientée en sens contraire du moi. Le moi, c'est l'activité propre centrée sur elle-même. Au contraire, la

que a personalidade do qual trata é em oposição ao “eu”, atividade centrada em si mesmo. Pelo contrário, a personalidade é o eu descentrado, sendo que o sujeito se insere num grupo social, se submetendo a uma disciplina coletiva, que incorpora um ideal, que adere a uma escala de valores, a um programa de vida, a adoção de um papel social. Do ponto de vista moral, consolida-se a sua autonomia e é construída sua escala de valores, pois,

É neste momento em que, desejavelmente, o adolescente tem possibilidade de se tornar autoridade sobre si mesmo. Por certo, ele passa por uma experiência interessante de tomar para si os valores, o que antes eram apenas valores alheios, dos pais e das pessoas significativas com quem convive (TOGNETTA, 2009a, p. 61).

Desta forma, aprender a lidar com os valores cognitivos e afetivos, com suas tensões e ajustes, seus desequilíbrios e equilíbrios, em busca de uma maior estabilidade, possibilitará ao adolescente a entrada na vida adulta (PIAGET, 1954). E assim, com os sentimentos ideológicos, Piaget encerrou a evolução da afetividade concomitantemente ao da inteligência.

3.2.2 A Ética do Cuidado: A teoria de Carol Gilligan

As pesquisas de Carol Gilligan, demonstradas no livro “Uma voz diferente”, de 1982, surgiram quando esta começou a observar que as mulheres eram excluídas dos estudos em psicologia moral e quando interpretadas, eram consideradas inferiores. Segundo Gilligan (1982), esse tipo de interpretação do desenvolvimento moral das mulheres assume-se quando a moralidade das mulheres é avaliada a partir de pesquisas sobre homens e a divergência em relação ao padrão masculino é percebida unicamente como uma falha no desenvolvimento.

Apesar de a autora não ter elaborado uma teoria do desenvolvimento moral, foi ela quem introduziu de forma mais sistemática a discussão sobre

personnalité, c'est le moi décentré, c'est l'individu en tant que s'insérant dans le groupe social, en tant que se soumettant à une discipline collective, en tant qu'incarnant une idée, qu'adhérant à une oeuvre, et avec l'oeuvre, à une échelle de valeurs, à un programme de vie, à l'adoption d'un rôle social. Bref, c'est à certains égards le contraire du moi (p.151).

outras virtudes (quando a prevalência era a discussão somente da virtude justiça) e das diferenças de gênero no campo da psicologia moral, consideradas extremamente enobrecedoras. Contudo, a autora alertou:

A voz diferente que eu defino caracteriza-se não pelo gênero, mas pelo tema, sua associação com as mulheres é uma observação empírica, e é sobretudo através das vozes das mulheres que eu traço o seu desenvolvimento. Mas essa associação não é absoluta, e os contrastes entre as vozes femininas e masculinas são apresentados aqui para aclarar uma distinção entre os dois modos de pensar e focalizar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre ambos os sexos (GILLIGAN, 1982, p.12).

Nesta pesquisa ela reuniu os resultados obtidos com três estudos sendo sua hipótese demonstrar que a forma como as pessoas falam de suas vidas é significativa e a linguagem que utilizam e as conexões que fazem revelam como veem e atuam no mundo. O primeiro estudo foi realizado com estudantes universitários com o objetivo de entender o desenvolvimento da identidade e da moral nos primeiros anos de vida adulta; o segundo estudo atingiu mulheres encaminhadas pelo serviço de orientação numa clínica de aborto, com o objetivo de analisar os diferentes modos de pensar dessas mulheres sobre os dilemas da vida, e não sobre o aborto em si; e o terceiro estudo abrangeu homens e mulheres, com o intuito de aperfeiçoar os diferentes modos de pensar a moralidade sobre direitos e responsabilidades. Os resultados se apoiaram na chamada "ética do cuidado", diferenciando-se da ética da justiça e dos direitos que vinha fundamentando a psicologia do desenvolvimento moral (GILLIGAN, 1982).

A ética do cuidado, elaborada por Gilligan (1982) mostrou uma nova perspectiva da concepção de ética, apresentando uma forma diferente de raciocinar por trás das atitudes das mulheres. Segundo a autora, para as mulheres, atentas às necessidades do outro, a identidade e a intimidade estão intensamente associadas e a agressividade está ligada à ruptura da conexão humana; para elas, o cuidar do outro assegura um mundo social seguro. Diferentemente, os homens se sentem ameaçados com a intimidade e, para eles, a separação é que lhes dá segurança, o que significa que fazer conexão é um problema, causando a irrupção nos relacionamentos. Portanto, os homens seguem a vida estabelecendo a independência e a não conexões com outros,

enquanto que a preocupação feminina direciona-se ao cuidado e à preservação dos relacionamentos (GILLIGAN, 1982).

Segundo Gilligan (1982), as mulheres norteiam-se por um princípio moral distinto, que as leva a priorizar o outro em suas ações morais, indo além do princípio de justiça. A “voz diferente” que as mulheres possuem é a voz do “cuidado”, em contraposição à voz da “justiça” presente nos homens.

Com o intuito de identificar e definir critérios desenvolvimentais que abrangem as categorias do pensamento das mulheres, Gilligan (1982) entrevistou 29 mulheres e questionou sobre o modo como solucionavam e decidiam sobre o aborto, o modo como estavam tratando a questão, as alternativas que tinham em mente, as razões pós e contra cada opção, as pessoas envolvidas, os conflitos causados e os modos pelos quais tomar essa decisão afetaria o julgamento sobre si mesmas e seus relacionamentos com outras pessoas (GILLIGAN, 1982).

O estudo revelou três perspectivas pela decisão do aborto que denotaram uma sequência no desenvolvimento da ética do cuidado. Inicialmente, a preocupação é cuidar de si mesma a fim de assegurar a própria sobrevivência, centrando no eu, porque, nesta fase inicial, ela se sente inteiramente só. Contudo, após uma crise, a mulher denota que os sentimentos vividos por ela nessa fase são injustos com aqueles que ama. A questão transitória é a do apego ou conexão com outros. Essa crítica assinala um novo entendimento da conexão entre o eu e os outros, articulada pelo conceito de responsabilidade. A mulher acha-se em conflito entre o egoísmo e a responsabilidade e procura incessantemente uma solução pensando em menores prejuízos, mas o grande peso fica sobre os resultados que a ação tende a causar nos relacionamentos, e não consegue resolver esse dilema (GILLIGAN, 1982).

Na segunda perspectiva, a mulher constrói um mundo arquitetado nos pressupostos da bondade feminina baseado nos estereótipos de que a mulher deve cuidar de todos. Dessa maneira, ser “boa” significa cuidar do outro, podendo ocasionar o autossacrifício da mulher em favor das necessidades do outro pelo medo de magoá-los. A transição desta fase se dá quando a mulher tenta desfazer a confusão entre autossacrifício e cuidado, reconhecendo que primeiro é necessário prestar atenção às próprias necessidades e que abranger tanto as necessidades do seu eu como dos outros é ser responsável e “boa” consigo mesma e para os outros.

A terceira perspectiva constitui o que é cuidado e o quanto o autovalor está implicado neste entendimento. A mulher desta fase centra-se na dinâmica dos relacionamentos e dissipa a tensão entre egoísmo e responsabilidade por um novo entendimento da interconexão entre o outro e o eu. Segundo Gilligan (1982):

[...] o que as mulheres agora exprimem é uma moralidade que decorre de um reconhecimento para com o eu e com os outros e também com os relacionamentos. A responsabilidade pelo cuidado inclui, portanto tanto o eu como o outro, e a obrigação de não causar dano, ao mesmo tempo encara a responsabilidade pela escolha (GILLIGAN, 1982, p.106).

O olhar das mulheres sob a perspectiva dos direitos, considerando não somente a necessidade dos outros, mas as suas próprias, evidenciou um desenvolvimento que pode ser relacionado aos seguintes pontos: "a) percepção da autoexclusão; b) ampliação da obrigação de não se prejudicar ao ter responsabilidade nos relacionamentos; c) compreensão dos relacionamentos como uma fonte de força moral; d) ampliação do julgamento moral, incluindo o fator da verdade psicológica e tornando-se mais tolerante e menos absoluto; e) egoísmo e autossacrifício são, agora, questão de interpretação. A conclusão é definitiva: cuidar dos outros é também cuidar de si" (LIMA, 2004, p.19).

Desta forma, a teoria de Gilligan (1982) preocupou-se, principalmente, em identificar uma ética diferenciada daquela da justiça de Piaget e Kohlberg, a ética do cuidado, uma concepção de moralidade que centra o desenvolvimento moral em torno da compreensão da responsabilidade e dos relacionamentos. Gilligan, portanto, expandiu a possibilidade de se pensar sobre outras virtudes, além da justiça.

3.3 Razão e Afetividade no Campo da Moralidade

Como pode-se perceber nos estudiosos anteriormente referidos, ao estudar e conceituar a moral e a ética, estes priorizam ora a razão ora a afetividade como principal interesse em suas reflexões. Com o intuito de entender as relações entre razão e afetividade na moralidade, La Taille (2006b), inspirado nas ideias de Piaget, assumiu uma abordagem afetiva, sem, contudo,

menosprezar os poderes da razão, tanto é verdade que argumentou que “sem a presença da razão, é a própria moral que desaparece” (LA TAILLE, 2006b, p. 73).

O autor explorou minuciosamente a relação entre razão/ afetividade e moral/ética apontando que é na formação de uma personalidade ética que se deve buscar a educação moral, “na qual o sentimento de autorrespeito é a motivação ética necessária ao respeito moral por outrem” (LA TAILLE, 2006b, p. 10). Sendo assim, La Taille (2006b) começou por distinguir o significado de moral e ética e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e afetivo tomando uma posição quanto aos seus significados, pois, por meio da razão e da afetividade, ele descreveu os processos à formação da personalidade ética.

Para a definição de moral e ética, La Taille (2006b) associou cada qual a duas perguntas diferentes e alertou, desde o início, para não confundir forma e conteúdo. A “forma”, ou segundo Tognetta (2009a), os “invariantes psicológicos”, é o que há de comum no modo de funcionamento entre todos os seres humanos, e “conteúdo” são todos os diversos temas agregados a essa estrutura, ou seja, é o que varia nos seres humanos quanto aos elementos ali assumidos.

Assim, para definir a dimensão formal da moral, La Taille (2006b) chamou de “plano moral” e para o conteúdo escolheu nomeou valores morais e, para a ética, partiu da mesma diferenciação, chamando de “plano ético” a dimensão formal da ética e para o conteúdo nomeou “ética”.

Desta forma, para o plano moral, La Taille (2006b) pôs a pergunta: “como devo agir?”. Esta pergunta diz respeito às nossas obrigações e aos nossos deveres como cidadãos que convivem e agem segundo certas leis, mas o que faz os sujeitos agirem por dever? Para ele, é o sentimento de obrigatoriedade que legitima a ordem, é se sentir obrigado a agir por dever que define agir moralmente. Todavia, a existência do sentimento de obrigatoriedade “não implica sempre o saber-se qual o dever a ser seguido” (LA TAILLE, 2006b, p.34). O que define se agiremos por dever é a força desse sentimento, a ponto de inspirar ações morais, quer dizer, a vontade de obrigação em cumprir um dever precisar ser mais forte que a vontade de não a cumpri-la. Nesse contexto, as pessoas que agem por dever, agem porque acreditam que agindo dessa forma fazem o bem (LA TAILLE, 2006b). Eis o invariante psicológico da moral: o sentimento de obrigatoriedade.

Sendo assim, o sentimento de obrigatoriedade tem relação com o “querer”, pois somente se sente obrigado a agir moralmente quem assim o quer. Mas como identificar quem quer ser moral? Ou ainda, por que algumas pessoas querem agir moralmente e outras não? Os seres humanos querem muitas coisas ao mesmo tempo e tem muitas vontades. Existem, “quereres” conflitantes e diferentes, uns morais e outros não morais. Pois bem, dentre esses todos “quereres”, somente agirá moralmente se o “querer” ser moral for mais forte que os outros “quereres”, quer dizer, este querer agir por dever precisa ser mais forte que qualquer outro querer, para ser moral. Assim, se para querer agir moralmente, este depende que a força da vontade moral predomine, isto quer dizer que, “se agimos bem é porque somos movidos por uma força interior que busca a satisfação de um querer” (TOGNETTA, 2009a, p.22).

Para essa concepção, de querer agir bem, dá-se o nome de ética e sua pergunta é: “que vida eu quero viver?”. Enquanto na moral prevalecem os deveres, a ética está ligada à qualidade de vida e às reflexões de “vida boa” ou uma “vida que vale a pena ser vivida”, inspirada na felicidade. Para, então, responder a pergunta da ética, La Taille (2006b) explicou que ela está na busca por um sentido que faz as pessoas quererem ser melhor, pois, ela está na tomada de consciência de si e na busca de superação de si, da superação de seus próprios limites e na necessidade de enxergar a si próprio como uma pessoa de valor, tendência nomeada pelo autor como “expansão de si próprio” que incide sobre o valor do eu. Explicou o autor: “podemos doravante nos referir a ele e dizer que uma condição necessária ao gozo da felicidade, da ‘vida boa’, é *ver a si próprio como pessoa de valor*, capaz de afirmar-se enquanto tal, e de enxergar perspectivas de alcançar um grau satisfatório da tendência de elevar-se, de se desenvolver” (LA TAILLE, 2006b, p.48, *grifos do autor*). Assim sendo, a “expansão de si próprio” define o invariante psicológico do plano ético.

Uma vez definidos os invariantes psicológicos para o plano moral no “sentimento de obrigatoriedade”, e para o plano ético na “expansão de si próprio”, resta relacioná-los para então, finalmente, revelar o papel da inteligência e da afetividade na moralidade para La Taille (2006b). De modo geral, pode-se dizer que,

[...] a moral representa um conjunto de regras que nos permite pensar como devemos agir para o bem alheio. A moral, portanto, funda um sentimento de obrigatoriedade que exige que

busquemos não qualquer conteúdo, mas sim um conteúdo de justiça, de generosidade, de honestidade e tantos outros valores morais que poderíamos pretender. E quem orienta a moral? É sem dúvida a nossa capacidade de discernir entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, ou seja, a tomada de consciência. [...] Assim, se tomar consciência de um dever moral não é suficiente para que as nossas ações seja justas, generosas, é porque assim é preciso que queiramos fazer o bem ao outro, mas se isso for o que nos fizer, também, nos sentiremos bem (TOGNETTA, 2009a, p.23).

Portanto, La Taille (2006b) defendeu a tese de que a moral está dentro da ética, e afirmou:

[...] que a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio [...] somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua auto-afirmação. Em suma, identificamos na "expansão de si próprio" e no valor decorrente atribuído ao eu a fonte energética das ações significativas em geral, e das ações morais em particular (LA TAILLE, 2006b, p.51, grifos do autor).

Mas o que seria esse "eu" que busca expressão de valor? La Taille (2006b) definiu o "eu" como "conjunto das representações de si". Essas representações equivalem a interpretações de si, que conferem identidade ao ser e são sempre valorativas. Esses valores são investimentos afetivos em si e no outro, ou seja, são imagens de quem ele próprio é e de quem gostaria de ser, logo, são sempre valorativos.

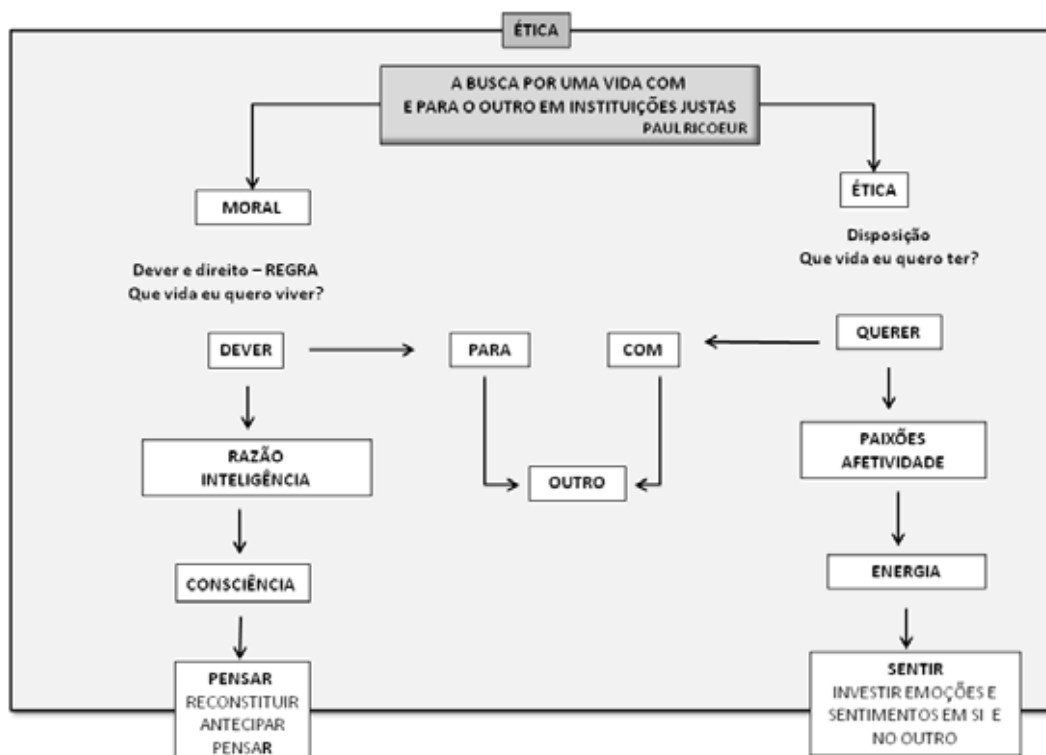
Esses valores constituintes do "eu" podem ser morais ou não morais. Os valores não morais correspondem à autoestima, quando associado a qualquer tipo de valorização de si próprio, e os valores morais correspondem ao autorrespeito, no qual a valorização de si próprio incide sobre valores morais. Desse modo, o autorrespeito seria condição para se respeitar moralmente outra pessoa, logo, "respeita a moral quem, ao fazê-lo respeita a si próprio" (LA TAILLE, 2006b, p. 56).

Desta forma, quando os valores representativos de si estão ligados ao autorrespeito, e, portanto, quando é possível se ver como pessoa de valor, o autorrespeito é o sentimento que liga moral e ética (LA TAILLE, 2006b). Portanto, situar a afetividade, e não somente a razão, como condição para a moral significa "resgatar que o valor do outro requer um 'valor de si', ainda que concomitante e, portanto, pensar essa convivência em termos de 'ética' que

considera não só o outro, mas o 'eu' e, por isso, o fazer bem significa 'com' o outro" (TOGNETTA, 2009b, p. 88).

De posse dessas definições, La Taille (2006b) concluiu que o sentimento de autorrespeito une os planos moral e ético, todavia, para que este se concretize, os conteúdos a eles associados são fundamentais para que o autorrespeito seja forte o suficiente para impor-se sobre outros valores da autoestima. Pois bem, como sabe-se, nem todos os valores morais e éticos são iguais para todos, contudo, La Taille (2010) elegeu a justiça como conteúdo universal para o dever moral, assim como fez Kant, Piaget e Kohlberg. Elegeu também como conteúdo da moral, a generosidade e a honra. Mas não se sentiu a vontade em definir os conteúdos para a ética, pois, além das várias opções de como ser feliz, cada um escolhe os conteúdos para a própria "vida boa". A seguir, na figura 1, é apresentado de forma resumida, o que foi demonstrado.

Figura 1: Ética e Moral.



Fonte: TOGNETTA (2009a, p.28).

A partir do exposto, pode-se pensar, então, que as ações morais e como essas se tornarão morais dependem da correspondência entre as imagens de si e os conteúdos morais ali associados, pois as imagens que alguém faz de si, que

são os investimentos afetivos e os valores integrados à identidade, devem estar relacionados aos valores morais para o sujeito querer agir moralmente. Desta forma, para que o sujeito respeite o outro e aja moralmente, é preciso que as representações que um sujeito tem de si tenham valor, o que quer dizer que somente quando se dá valor a si mesmo passa-se a valorizar o outro e a respeitá-lo. Assim, conforme Tognetta (2009a) foram eleitos os motivos para se seguir Piaget, pois ele foi um autor que considerou como inseparáveis e concomitantes a razão e a afetividade como aspectos do psiquismo humano para se pensar as condutas; para Piaget, um sentimento somente poderá ser fonte de energia se ele próprio for expressão de uma necessidade interna que ele nomeou de *vontade*: a força interna de uma necessidade em querer cumprir algum desejo; segundo Piaget, não há distinção entre brasileiros, suíços, alemães, etc, do desenvolvimento das emoções primárias até a presença dos sentimentos morais; para o autor, há uma evolução das valorizações feitas a si e ao outro que desde a tenra infância, por meio da afetividade, leva o sujeito a fazer escolhas e investimentos afetivos; pela teoria piagetiana, o valor de si é primordial para o valor ao outro, o que poderia ser descrito como uma busca por imagens positivas de si, o que implica pensar a autonomia descrita por Piaget como uma forma de equilíbrio entre esses valores ao outro – pares e autoridade – e a si; e é na identidade do sujeito, descrita por Piaget como personalidade, onde se faz essa integração de valores (TOGNETTA, 2009a, p.42-43).

4. Formação da Personalidade Ética: O Estudo das Virtudes Morais e a Generosidade

No capítulo anterior foi percorrido o embasamento teórico da pesquisa. Foi visto que a corrente deontológica, inspirada nos deveres morais, influenciou a obra piagetiana e kolhberguiana, definindo uma forte relação entre a razão e o julgamento moral, priorizando o estudo da virtude justiça. Entretanto, Piaget, ao relacionar o desenvolvimento cognitivo ao moral, não deixou de mencionar a influência da afetividade nos juízo morais. Carol Gilligan (1982) apresentou o conceito de “ética do cuidado”, mostrando a importância dos relacionamentos no julgamento moral. Finalmente, foi com Yves de La Taille (2006b) que encontramos a justaposição entre razão e afetividade na moralidade à formação da personalidade ética, no qual elencou que é preciso haver correspondência entre as imagens de si e os conteúdos morais para querer respeitar moralmente outra pessoa.

Segundo La Taille (2006b), a formação da personalidade ética somente é possível quando o autorrespeito está associado às representações de si, logo, perceber-se como pessoa de valor é condição para respeitar moralmente outra pessoa. As representações de si são sempre valorativas e, portanto, são investimentos afetivos. O que se pode entender com o autor é que quando esses valores morais estão associados às representações de si, estes são denominados virtudes morais. Assim, se as virtudes são valores morais e valores são investimentos afetivos, é por meio do trabalho com as virtudes que torna possível trabalhar a afetividade e, portanto, propiciar a formação de personalidades éticas.

O capítulo seguinte tratará das virtudes morais, bem como da relevância da virtude generosidade e sua importância para o exercício da autoridade do professor. Será explorado também como as escolas poderão contribuir para a construção de pessoas virtuosas.

4.1 As Virtudes Morais

O filósofo francês André Comte-Sponville (1995) na obra “Pequeno tratado das grandes virtudes” ofereceu suporte sobre um tratado de moral, mais

especificamente sobre as virtudes. Ele iniciou explicando que virtude “é uma força que age, ou que pode agir [...], é poder, mas poder específico [...], a virtude do ser é o que constitui seu valor, em outras palavras, sua excelência própria” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 8). O autor exemplificou que a virtude da faca é cortar, do remédio é tratar e do homem é querer e agir humanamente. Para ele, todas as virtudes exercem suas funções específicas e isso basta para os objetos e animais, mas não ao homem, não ao homem virtuoso: “A virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.8); o que faz um homem virtuoso.

Para Aristóteles (2001), a virtude é compreendida como uma prática, que corresponderia a forma mais plena da excelência moral. Ela é eficaz para garantir uma ação virtuosa, contudo, esta somente é revelada pela prática, e seria, antes de tudo, uma disposição de caráter. Assim, para o exercício da virtude seria necessário conhecer, julgar, discernir, mas, para a conhecer, esta não depende necessariamente de conhecimento teórico, ela é construída pelo hábito, pela ação propositadamente exercitada e repetida. O modo de agir perante os outros, perante si próprio, perante os que são próximos, perante a Humanidade, de forma virtuosa, é próprio do homem que se preocupa com a ética.

Assim, o que Aristóteles quer dizer, explicou Tognetta (2007), é que a “virtude é a nossa própria condição humana, já que é desejo de superação, de chegar a uma perfeição que nos permite a excelência. São as virtudes, portanto, nossas excelências, aquelas que nos traduzem a nossa mais bela condição de homens” (TOGNETTA, 2007, p.10). Logo, as virtudes dizem respeito às características do ser, que nos qualifica enquanto ser humano, mas elas não somente referem-se às qualidades de cada pessoa, como também assinalam para qualidades apreciadas, admiradas e almejadas (LA TAILLE, 2000). Todavia, disse La Taille (2006b):

[...] virtudes não correspondem a talentos inatos ou a traços de personalidade de raízes biológicas recônditas. Virtudes são qualidades de caráter decorrentes de um trabalho de autoaperfeiçoamento. Estão, portanto, *ao alcance de cada um*, contanto que os esforços necessários sejam envidados (LA TAILLE, 2009, p. 107, *grifos do autor*).

Acrescentou Comte-Sponville (1995, p.9), embasado em Aristóteles, que a virtude é uma disposição adquirida de fazer o bem, não o bem absoluto que bastaria conhecer, para se contemplar, mas para se fazer, pelo próprio esforço.

Em função disso, quando se fala que virtude é uma disposição e que exige esforço, quer dizer que, não é obrigatório e, portanto, não é dever buscar a excelência ou querer ser melhor. As virtudes são desejadas e espontâneas “porque superam apenas a condição de deveres e direitos e nos permitem constatar seu campo afetivo: as virtudes ou o que poderíamos apenas resumir como ‘estar disposto a’” (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p.54).

Além do desejo das virtudes e do esforço necessário, já que é preciso querer, as virtudes também dizem respeito a qualidades do caráter. Para La Taille (2000), Aristóteles empregou o conceito de caráter, não para julgar se alguém é inteligente ou apaixonado, mas para dizer se é “generoso”, “temperante”. Para o autor:

[...] o conceito de caráter corresponde a uma leitura ética da personalidade. Isso é válido no senso comum: quando se diz de alguém que tem caráter, trata-se de um elogio; o que também é válido para a ética: quando se diz de uma pessoa que é justa (e justiça é uma virtude), está se fazendo uma avaliação a partir de um valor ético (LA TAILLE, 2000, p. 112).

Diante disso, “tal afirmação significa que há no homem um sentido de realização, um estar voltado para agir em prol de si mesmo, superando-se, comum a todos os homens, uma procura constante e uniforme de buscar o bem, a felicidade” (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p.54). Ou seja, a pessoa virtuosa é uma pessoa boa que age e quer o bem para si e para os outros. Para Cortella (2009):

[...] “felicidade” em grego, é *eudaimonia*, palavra com dupla acepção [...]. Ela é composta por *eu*, partícula ligada ao sentido de “bom”, e *daimonia*, termo derivado de *daimon*, isto é, o meu espírito interno, aquilo que os gregos chamavam de “estado de espírito”. Assim, quando estou com meu espírito bom, a *eudaimonia*, atinjo o estado de completude e, portanto, uma situação virtuosa (CORTELLA; LA TAILLE, 2009, p. 19, *grifos do autor*).

Dessa forma, encontra-se por meio da construção das virtudes a garantia do lado afetivo da moral, pois, além de se referirem aos valores desejáveis do ser humano e de fazer sentir valor, permite o julgamento do caráter de uma

peessoa, e, assim, da personalidade ética. Mas porque almejar as virtudes morais? Porque:

[...] toda virtude é um ápice, entre dois vícios, uma cumeada entre dois abismos: assim a coragem, entre a covardia e temeridade, a dignidade, entre complacência e egoísmo, ou a doçura, entre cólera e apatia... Mas quem pode viver sempre no ápice? Pensar as virtudes é medir a distância que nos separa delas. Pensar sua excelência é pensar nossas insuficiências ou nossa miséria (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.11).

4.2 A Generosidade

Segundo La Taille (2000), as virtudes possibilitam ao homem um julgamento valorativo de si e do outro, julgamentos estes que incidem sobre os indivíduos, e que recaem sobre às representações de si. As representações de si são sempre valorativas e dizem respeito às imagens de quem ele próprio é, de quem gostaria de ser e de quem imagina ser. Por sua vez, esses valores que dizem respeito às representações de si só se tornarão virtudes se associados aos valores morais. Assim, as virtudes morais somente farão parte da personalidade ética de uma pessoa quando se referirem a qualidades desejáveis e quando forem relacionadas ao caráter.

É consenso entre muitos estudiosos que o valor moral mais importante é a justiça, por isso mesmo ela tem sido a virtude mais estudada na Psicologia Moral, como foi visto em Piaget e Kohlberg. Para Comte-Sponville (1995), a justiça é a virtude mais completa, é a mais geral, sendo que as outras virtudes se justapõem, e faz referência a Aristóteles, que a considera a mais perfeita das virtudes, pois ela supõe a igualdade dos direitos, sejam eles juridicamente estabelecidos ou moralmente exigidos. Para La Taille (2006b) os dois princípios que imperam na justiça são a igualdade, no qual rege que todos devem ser tratados de forma igual e sem privilégios, e a equidade, que leva em conta as diferenças entre os seres humanos e que, pelas diferenças, estes devem ser tratados de forma diferente.

Todavia, a justiça nomeada como virtude maior, como virtude cardeal norteadora das relações sociais, que considera o direito de ser tratado de forma justa e dever tratar justamente os outros, bastaria para sermos morais e éticos? As virtudes que não implicam em direitos e deveres não fariam parte de nossa

personalidade ética? A justiça é com certeza a virtude que toda sociedade almeja, mas como disse Comte-Sponville (1995), "a doçura e a compaixão não fazem às vezes da justiça, nem assinalam seu fim; elas são antes sua origem" (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.93).

Anteriormente, foi visto que as virtudes também dizem respeito ao caráter de uma pessoa, e, para ser virtuosa, não necessariamente dar-se-á o que é de direito ou far-se-á o que é seu dever, o que caracteriza a justiça. Para ser virtuoso também pode-se dar ao outro o que lhe falta ou, ainda, dar ou fazer algo que dê prazer ou que traga felicidade. Quer dizer, para ser virtuoso é determinante estar disposto, é preciso querer ser e fazer algo para o bem, e para isso, é necessário estar bem consigo mesmo, do ponto de vista das disposições para ser solidário, para ser tolerante, para ser generoso, sem nenhuma exigência como retorno, por isso as virtudes apontam para a excelência (TOGNETTA; ASSIS, 2006).

Diante disso, a inclusão do estudo de outras virtudes faz-se categórico para, assim, a virtude justiça deixar de ocupar lugar privilegiado como virtude exclusiva para o estudo da moral. Gilligan (1982) com sua teoria, também desenvolve fundamentação teórica fortemente aceita entre os estudiosos da área para a expansão de pesquisas sobre outras virtudes. E, ainda, temos com La Taille (2009) mais quatro motivos para que outras virtudes não sejam rejeitadas: a) para o autor, algumas virtudes originam outras, por isso participam da gênese da moralidade, como é o caso da polidez; b) outras virtudes que dizem respeito às relações interpessoais harmoniosas e respeitadas, embora não exigidas e não absolutamente boas, são consideradas um dever para quem as incorpora para si, por isso pertencem ao plano moral, como é o caso da fidelidade; c) certas virtudes não são morais em si, mas exercem função para a efetivação de outras, como é o caso da coragem; d) e, desde cedo as crianças percebem as virtudes em seu meio social e já fazem avaliações sobre a qualidade das pessoas.

Em presença desses argumentos, foi escolhida a generosidade como virtude contemplada para este estudo. E os motivos serão explicados a seguir. No segundo capítulo deste trabalho, foi percorrido sobre a autoridade do professor em sala de aula, e, para que este aja com autoridade, ele precisa, primeiramente, ser respeitado por seus alunos. Piaget (1932/1994) postulou dois tipos de respeito entre as pessoas, respeito unilateral e respeito mútuo. No respeito unilateral rege a moral da obediência e da autoridade e no respeito

mútuo rege a moral da reciprocidade e da cooperação. Na Educação Infantil, a relação entre a criança e o adulto, se houver respeito, o respeito pela autoridade tem primazia, e um dos objetivos da autoridade é cuidar da criança pequena em todas as suas dimensões: afetivas, intelectuais, físicas, nutricionais, etc. Contudo, o cuidar é muitas vezes visto com preconceito e deixado para o segundo plano na educação. Tem-se buscado cada vez mais a valorização do ato de cuidar na Educação Infantil e foi em Montenegro (2001) que surgiu o sentido moral da palavra cuidar associado à virtude generosidade, o que, portanto, engrandece seu sentido como uma entre as virtudes morais. O primeiro argumento da escolha do tema é devido o cuidar ser uma das principais funções do professor de Educação Infantil, e este, pertencendo ao campo moral, torna-se uma função nobre para o professor que trabalha com a criança pequena. Além disso, a generosidade contempla a função de cuidar e educar, tornando possível a justaposição entre a inteligência e a afetividade, pois, para ser generoso, é preciso sentir simpatia por uma pessoa, sendo necessária a descentração para poder avaliar (pensar, raciocinar) se a pessoa merece esse sentimento (de simpatia), e assim, agir generosamente.

Vejamos em La Taille (2000) o que ele tem a dizer. O autor retirou uma frase do livro "O Julgamento Moral na Criança" de Piaget (1932/1994): "É quando a criança habitua-se a agir do ponto de vista dos próximos, e preocupa-se mais em *agradá-los* do que a eles obedecer, que ela chega a julgar em função das intenções" (p.105, *grifos de La Taille*). Para La Taille (2000), esta frase, além de explicar a passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, fala mais em generosidade que em justiça, quando Piaget utilizou o verbo agradar, portanto, La Taille (2000) levantou a hipótese de a generosidade preceder a justiça, moralmente falando, do ponto de vista cronológico. Mais tarde, em 2006, La Taille realizou uma pesquisa para averiguar a gênese da generosidade na moralidade e concluiu que "[...] a generosidade não somente é virtude presente no início da gênese da moralidade, como é melhor assimilada e, portanto, integrada à consciência moral, do que a justiça nesta mesma fase do desenvolvimento" (LA TAILLE, 2006a, p.16). Isso reforça o segundo argumento, que a generosidade do professor na Educação Infantil deve ser levada em consideração, mostrando que essa virtude pode ser percebida na relação da autoridade com as crianças e entre elas também.

Mas o que é generosidade? Nas palavras de La Taille (2006b): "O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo." (LA TAILLE, 2006b, p.62). É o que está em jogo na generosidade e o que a difere da justiça. Comte-Sponville (1995) diferenciou justiça e generosidade, dizendo que:

[...] ambas se referem as nossas relações com outrem, mas a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. A generosidade parece dever mais ao coração ou ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 97).

Comte-Sponville (1995) afirmou ainda que o indivíduo generoso é aquele que age não em conformidade com a lei, com alguma indicação estruturada e pré-determinada, mas se refere à liberdade, bondade e magnanimidade. Acrescenta Tognetta e Assis (2006) que ser generoso requer uma disposição de caráter que não exige algo em troca, porque, a princípio, a ação já é disponível e pressupõe que, ao sujeito que age, não lhe causa mal algum. Mas o conceito de generosidade não poderia ser confundido com o de solidariedade? Alguma similaridade com a solidariedade pode ocorrer, contudo:

[...] a solidariedade é antes de mais nada o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou de destino. Ser solidário, nesse sentido, é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar, conseqüentemente - quer se queira, quer não, quer se saiba, quer não - uma mesma história (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.98).

Portanto, na solidariedade existe o autointeresse, como na justiça, já a generosidade vai além do interesse. La Taille (2000) afirmou que uma pessoa não se beneficia materialmente ao ser generosa, mas pode experimentar prazer ou felicidade com seu ato. O que há de característico na generosidade é que a retribuição é inesperada, não é exigida, não é garantida quando se dá. Mas será que quando uma pessoa é generosa não se espera nada em troca? Não se espera retribuição por um ato de generosidade? La Taille (2000) afirmou que não há interesse próprio em ser generoso e, se houver, não haverá generosidade.

Além do não autointeresse envolvido, a generosidade também não pode ser confundida com o amor. Para Comte-Sponville (1995), por amor dá-se, porque se ama, mas a generosidade é, exatamente pela falta de amor que se ajuda e dá-se àqueles o que lhe falta, pois o amor não está em nosso poder, mas a generosidade sim, ela depende da nossa vontade; "Portanto, não se trata de amar, mas de agir como se amássemos" (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.108). E continuou a indagar, mas o amor não basta? Para ele, "dar quando se ama, está ao alcance de qualquer um. Não é virtude, é graça irradiante, é plenitude de existência ou de alegria, é efusão feliz, é facilidade transbordante" (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.107). E concluiu: o amor não se comanda, a generosidade sim, ela depende do que nós queremos, ela é definida pelo nosso desejo, desejo de amor, desejo de alegria, desejo de partilha, que nos eleva em direção aos outros, enfim, é a virtude do dom. E acrescentou La Taille (2001), a generosidade, ainda, não raras vezes, exige sacrifício, esforço contra tendências adversas, e, reflexão, por isso essa virtude aponta para a excelência.

Em estudos sobre a generosidade, tem se pesquisado principalmente sobre a gênese desta virtude no universo moral das crianças e adolescentes. Lima (2000) investigou a generosidade em estudantes de seis, nove e doze anos e seus dados demonstraram que o conceito de generosidade forma-se precocemente nos indivíduos e que sua definição cresce dos seis aos doze anos. Dias (2002), buscou compreender em crianças de seis e sete anos de idade a gênese das virtudes morais como coragem e generosidade e concluiu que o tema virtude suscita o interesse de crianças. Vale (2006) procurou entender a generosidade no universo moral de crianças de sete e treze anos e afirmou que a generosidade faz parte do universo moral de crianças e adolescentes, e, embora considerem sua falta digna de reprovação em algumas situações, não indicam a punição como consequência dessa falta. Pinheiro (2009) analisou o comparecimento do valor generosidade por meio do papel de regulação exercido pelos sentimentos morais de culpa e vergonha em jovens do ensino médio e concluiu que diante de uma situação de conflito moral, os jovens tendem a integrar os valores generosidade e amizade, priorizando ações de ajuda para com seu semelhante. Tognetta (2009b) estudou os julgamentos de 150 adolescentes, 75 estudantes de colégios particulares da região de Campinas, Estado de São Paulo e 75 adolescentes de Genebra, na Suíça. A pesquisadora pretendia, com perguntas sobre ações admiráveis, entender as disposições para

a generosidade e demonstrou que há uma estrutura comum entre os estudantes brasileiros e suíços e encontrou correspondência entre as imagens de si e as situações morais de generosidade entre brasileiros e suíços.

Da mesma maneira, há pesquisas de Lukjanenko (1995), Costa (2007b), Soejima (2008), entre outros, que demonstraram a importância da participação dos educadores no desenvolvimento dos juízos morais e na construção da autonomia e respeito mútuo entre os alunos. Lukjanenko (1995) investigou se o julgamento moral de professores do Ensino Fundamental e Médio influencia as relações interindividuais estabelecidas em sala de aula e confirmou sua hipótese de que professores com nível mais elevado de julgamento moral proporcionam um ambiente mais "cooperativo". Costa (2007b) pesquisou sobre a virtude do Amor em professores do Ensino Fundamental e constatou que os professores que apresentam esta Virtude sentem-se satisfeitos e realizados pessoal e profissionalmente. Soejima (2008) estudou as práticas e processos no âmbito da Educação Infantil que se relacionavam com a construção da autonomia das crianças e concluiu que a autonomia das crianças relacionava-se intimamente com a forma de trabalho das educadoras, trazendo a importância da rotina como forma de segurança dentro da escola.

Na literatura internacional, foi feita uma busca pela palavra "generosity" e somente foram encontrados artigos da década de 70, sendo encontrado pesquisas de Rutherford e Mussen (1968); Harris (1970); Olejnik e McKinney (1973); Rushton (1975); Grant et al (1976); Fincham e Barling (1978); Shure (1978); e Barnett et al (1979), que abordam a virtude generosidade de diversas perspectivas.

Rutherford e Mussen (1968) partiram de duas hipóteses: a) a generosidade dos rapazes estaria relacionada à percepção carinhosa de seus pais; b) a generosidade é parte de um padrão de características morais, incluindo altruísmo, bondade e cooperação. Os sujeitos do estudo eram meninos de idades entre quatro anos e seis meses e quatro anos e onze meses, matriculados em creches na cidade da Califórnia. Essa faixa etária foi considerada mais adequada para testar a hipótese sobre a relação entre as interações pais-filhos e a aquisição de comportamento moral, uma vez que os autores presumiram que, durante estes anos, as influências dos pais e familiares predomina sobre os tipos de influências que os pares podem ter mais tarde. A pontuação dos grupos de meninos em um teste situacional de generosidade foi

comparada com a percepção do pai e sobre as variáveis de personalidade. A relação do menino com seu pai foi assumida como mais crucial, uma vez que a mãe é normalmente a principal identificação do menino. Ambas as hipóteses não foram refutadas. Assim, os meninos generosos são vistos por seus pais como mais carinhosos e mais solidários. Esses meninos também são classificados como amável, menos hostil e menos competitivo. Os autores concluíram que a generosidade parece ser parte de um padrão de comportamento moral adquirido através da identificação do menino com o pai, sendo que a simpatia parental parece desempenhar uma função dupla: ela motiva a criança a imitar o comportamento do pai e, ao mesmo tempo, fornece um modelo de comportamento que é essencialmente gentil e atencioso. A simpatia do pai e a sua compaixão pode ser conceituada pela criança como generosidade, pois, na identificação com o pai, a criança incorpora esta característica e se comporta de forma generosa.

Harris (1970) investigou algumas das variáveis que afetavam o compartilhamento, como exemplo de um comportamento altruísta. Ele pretendia com este estudo analisar a hipótese entre a norma social de responsabilidade ou a norma de reciprocidade como base determinante do comportamento altruísta. Segundo o autor, a norma de reciprocidade baseia-se na ajuda daqueles que o ajudaram por obrigação, para evitar magoá-los. A norma social de responsabilidade diz que você deve ajudar os outros, independentemente de ter recebido algo. Para o autor, a observação de um modelo altruísta, mesmo para aqueles que não receberam uma contribuição altruísta, de modo geral, faz aumentar a probabilidade de se comportar generosamente. Uma maneira de interpretar este aumento de altruísmo depois de ver um modelo generoso é para dizer que observando um modelo faz com que o sujeito fique mais consciente da responsabilidade social e/ou normas de reciprocidade. Para isso, o autor observou se as crianças compartilhavam fichas espontaneamente ou por meio de um modelo, mas antes disso, algumas receberam fichas, outras deram as fichas e outras não foram expostas a nenhuma forma de altruísmo. O efeito de elogiar a generosidade também foi estudado. Crianças que foram destinatárias da generosidade dividiram, porém não mais que aqueles que tinham sido apenas observadoras, e, aqueles destinatários das "fichas" por observação de um modelo tenderam a dividir com ela. Aqueles que observaram a divisão por caridade, tenderam a doar por caridade, e aqueles que não observaram a divisão

não tenderam a dividir. Entretanto, o reforço pela imitação (observando outros) não foi um fator de contribuição significativa. O padrão dos resultados, embora desconforme que reciprocidade é um fator determinante da generosidade, demonstrou que a observação de um modelo altruísta pode influenciar fortemente a ocorrência, quantidade e direção do comportamento altruísta.

Olejník e McKinney (1973), baseados nas investigações sobre o comportamento altruísta de crianças relacionados às avaliações carinhosas de seus pais, buscavam compreender qual a natureza das recompensas e punições que os pais administravam em sua orientação de valor. A hipótese dos autores era que a generosidade em crianças escolares estaria relacionada com a orientação familiar de valor prescritivo (evitar fazer o mal). Participaram deste estudo crianças de quatro anos de idade sendo 34 meninos e 44 meninas. Cada criança recebeu 18 doces e foi dada a oportunidade de doar anonimamente alguns dos seus doces para as crianças pobres, se quisessem. Aos pais foi pedido que preenchessem um questionário que consistia em uma lista de seis exemplos de comportamento e cabia a eles avaliar. Mães e pais foram convidados a indicar o quanto eles recompensariam ou puniriam os comportamentos sugeridos. Para os autores, se as crianças foram generosas ou não generosas não se relacionava com a disciplina dos pais, mas sim à orientação de valor dentro do tipo de disciplina que os pais indicavam, ou seja, este estudo descobriu uma associação entre a orientação de valor dos pais e a generosidade de seus filhos, e também descobriu que quando a orientação de valor foi mantida constante, não houve diferença na generosidade das crianças. Portanto, os autores concluíram que ensinar o que as crianças devem fazer é muito mais significativo que ensinar o que não se deve fazer.

Rushton (1975) a fim de avaliar a eficácia dos sermões e da imitação de modelos no comportamento altruístas das crianças, pretendia investigar e aprofundar os efeitos da influência dos sermões e da imitação dos modelos, separados e combinados entre si, e o efeito do nível de julgamento moral da generosidade das crianças. Participaram deste estudo 140 crianças de sete a onze anos de idade, que responderam uma série de perguntas sobre seis histórias adaptadas de Piaget (1932) para avaliar os conceitos de justiça. Em seguida, o pesquisador apresentou jogos e brinquedos e perguntou se eles gostariam de ganhar algum deles. Depois, apresentou um jogo de boliche com fichas e um cartaz com um menino mal vestido e explicou que seria facultativo

doar as fichas ao menino, todavia, o pesquisador explicou que quanto mais fichas (do boliche) tivessem, mais brinquedos ganhariam. O autor concluiu que a imitação de modelos é um poderoso determinante do comportamento de compartilhar das crianças e, mais eficaz quando os sermões eram compatíveis com o modelo a ser imitado. Foi encontrado também associação entre o julgamento moral de justiça e de generosidade.

Grant et al (1976) utilizaram três conjuntos de histórias de julgamento moral e uma história para analisar a generosidade de 21 meninas de classe média, entre oito e onze anos de idade. As histórias de julgamento moral avaliavam a concepção da criança da intencionalidade de Piaget, da justiça distributiva de Piaget e dos princípios da moralidade de Kohlberg. Para a avaliação da generosidade, as crianças brincavam com um jogo de boliche eletrônico e quem ganhasse, ganhava fichas. Essas fichas podiam ser doadas para uma criança órfã, retratada num quadro. O número de fichas doadas constituía a pontuação da generosidade da criança. As idades e o QI também foram avaliados. Os autores concluíram que os três conjuntos de histórias apresentaram algum grau de interrelação, mas apenas a medida da justiça distributiva mostrou relação positiva com a generosidade das crianças. Quanto à generosidade, os resultados confirmam as pesquisas anteriores de que a generosidade aumenta com a idade de oito e onze anos e não está relacionado ao QI. Em relação ao julgamento moral, não há diferenças de idade na relação entre o QI e os conceitos de intencionalidade e de justiça distributiva.

Embora a base teórica seja outra, vale a pena conferir a pesquisa de Fincham e Barling (1978) para perceber como a generosidade é pesquisada em outros âmbitos da educação. Eles investigaram sobre locus de controle (variável relacionada positivamente à motivação para o treinamento e transferência de aprendizagem) e generosidade em três grupos de crianças diferentes no desempenho acadêmico, ou seja, crianças com deficiência de aprendizagem, crianças consideradas normais e crianças superdotadas. Os sujeitos eram 34 crianças do sexo masculino entre nove e dez anos de idade. A generosidade foi medida por uma simples tarefa de doação, mostrada para cada sujeito. Foi exposta uma imagem com duas crianças mal vestidas e sem sapatos e dito a elas que as crianças vieram de um orfanato e que elas podiam doar-lhes doces. Uma análise de covariância e subsequente para testes de médias ajustadas revelou diferenças significativas entre todos os grupos, além disso, a

generosidade correlacionou-se significativamente com o controle interno-externo. Por esses resultados, os autores sugeriram mais pesquisas que impliquem à educação especial.

Shure (1978) investigou como as pessoas percebem a justiça, a generosidade e o egoísmo em situações específicas, com 80 crianças no total, sendo 20 sujeitos de cada idade de quatro, seis, oito e dez anos, e com 40 adultos, estudantes universitários, divididos igualmente por sexo, com cada grupo tendo uma idade média de 19 anos e seis meses. Os sujeitos desta pesquisa foram convidados a julgar sobre histórias de acordo com os conceitos investigados, como, por exemplo, os direitos derivados da posse de um brinquedo. Seis grandes histórias, cada uma com quatro situações diferentes, foram contadas, perfazendo um total de 24 situações. As crianças foram entrevistadas individualmente e suas respostas foram gravadas e os adultos foram entrevistados em grupo e suas respostas foram redigidas por eles mesmos em papel. Nos adultos, a maior concordância foi encontrada no que diz respeito aos conceitos de justiça, assim como nas crianças, entretanto, as respostas das crianças e dos adultos apresentam, apesar das semelhanças em seus julgamentos sobre a solução justa, qualitativamente, diferenças no raciocínio, pois seguem princípios diferentes. Por exemplo, as crianças pareciam mais preocupadas com a necessidade pessoal em função de alguma situação imediata (exemplo de resposta, "não são suficientes os brinquedos"), e os adultos, por outro lado, julgavam a igualdade com uma solução objetiva e de "ordem impessoal" (exemplo de resposta, "é justo compartilhar porque ambos têm os mesmos direitos"). Em julgamento de egoísmo e generosidade, em geral, os resultados mostraram uma tendência conforme a idade, sendo que as crianças mais velhas julgavam melhor aquela que ajuda que as crianças mais novas, aquela que ajuda a limpar quando ela não participou do jogo do que aquela que ajuda a limpar quando ela participa do jogo. Os adultos concordaram em 100% com os julgamentos de egoísmo e generosidade. Os autores concluíram que os juízos variam de acordo com condições específicas dos envolvidos, principalmente sobre o julgamento de generosidade, que envolve, além da bondade, algum sacrifício.

Barnett et al (1979) convidou 85 crianças entre sete e doze anos de idade para discutir casos felizes, tristes ou afetivamente neutros, que haviam sido experimentados ou por si próprios ou por outra criança. Após experimentar

afetivamente esses casos, as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências com algumas crianças menos favorecidas. Os resultados encontrados foram de acordo com suas hipóteses, no qual as crianças que tinham relações com experiências tristes com outras pessoas partilhavam significativamente mais do que crianças que apenas descreveram experiências tristes. E, embora as crianças mais velhas fossem mais generosas do que as mais novas em compartilhar suas experiências, a idade não foi encontrada como uma variável de interação experimental.

Portanto, após apresentar estudos da relevância da generosidade como virtude contemplada no universo moral, é fundamental entender porque e como essa virtude pode ser desempenhada pelos professores de Educação Infantil no exercício de sua autoridade e quais são os sentimentos presentes nessa fase de desenvolvimento moral que a virtude generosidade propicia na construção da personalidade ética das crianças.

4.3 A Generosidade no Exercício da Autoridade

A ética do cuidado proposta por Gilligan (1982) abriu um novo horizonte para o estudo da moralidade, possibilitando a introdução do altruísmo como elemento significativo ao julgamento moral. Para La Taille (2006b), a compreensão do outro, levando em consideração suas necessidades e sentimentos, é denominado sensibilidade moral. Para o autor, “ela pressupõe a capacidade de ler nas entrelinhas, de interpretar sinais, de perceber a sensibilidade alheia, seus motivos de alegria e de sofrimento” (LA TAILLE, 2006b, p. 90). Assim, a sensibilidade moral fica mais localizada ao contexto, aos detalhes, à singularidade das pessoas, o que nos faz pensar que à sensibilidade é necessária a uma atitude generosa, pois, segundo Lima (2004), o cuidar do outro quase sempre nos convoca a dar mais do que lhe é de direito, portanto, a sermos generosos.

Montenegro (2001) encontrou na virtude generosidade o significado mais profundo da concepção de cuidado. Para ela, associar a generosidade à atividade do cuidado tornou possível vislumbrar um processo de educação moral não polarizada entre razão e emoção, incidindo na necessidade de incluir a formação moral à atividade de cuidar desenvolvida pelas educadoras infantis.

Inserindo tais reflexões na investigação que está sendo realizada, indaga-se: o professor exercita a virtude generosidade na relação com seus alunos? Esta virtude está presente e é reconhecida pelas crianças em seus educadores? Em seu exercício de autoridade, a generosidade apresenta seu valor?

Se considerar juntamente com Montenegro (2001) que a generosidade enriquece o campo da educação moral e é parte das funções do professor de Educação Infantil, parece pertinente estudar se esta virtude pertence ao universo moral dos educadores e se esta é reconhecida pelas crianças em seus professores. Desta forma, acredita-se que o professor que exerce sua profissão com generosidade, é aquele que, usando novamente as palavras de La Taille (2006b): “[...] favorece quem é por ele contemplado, [...]. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo” (LA TAILLE, 2006b, p.62). Sendo o professor na relação com a criança pequena, segundo Piaget (1932/1994), heterônoma, acredita-se ser objetivo de todos que eduquem fazer a criança superar essa tendência e chegar a uma moral autônoma. Assim, considera-se que o professor generoso que exerce sua autoridade é aquele que:

[...] não tem uma superioridade inequívoca em relação ao aluno, além disso, exerce um poder que, entretanto, não visa à sua vantagem, mas a vantagem de um outro. É alguém que conduz um outro [...] é algo extremamente penoso e trabalhoso, *demandando um certo 'esquecimento de si' para se dedicar ao outro*. E tudo isso para não obter vantagem pessoal desse poder, para não fazer a sua vontade, mas exercer apenas um poder desinteressado, que se tiver alguma recompensa, ela estará jogada num futuro longínquo (FRANCISCO, 1999, p.109 *grifos meus*).

E, além disso, Lima (2007) considera que há “algo” a mais na relação professor-aluno que transcende sua atividade profissional e sua remuneração. Para ela, esse “algo” é a virtude generosidade do professor.

Retomando Piaget (1932/1994) sobre o tema do desenvolvimento moral, a passagem da heteronomia para a autonomia moral deve-se à cooperação. Esta conquista é resultado do sentimento de respeito mútuo entre as pessoas, possível graças à igualdade existente nessa relação. A relevância dessa evolução moral recai na relação das crianças com a autoridade. Sem dúvida, Piaget (1932/1994) propôs em sua teoria que o respeito mútuo é a relação ideal entre as pessoas, pois, entre iguais, os sujeitos resolvem seus próprios conflitos. Com

La Taille (2006b) pode-se entender que, para os sujeitos quererem agir moralmente, o autorrespeito é condição necessária e, assim, o sentimento de obrigatoriedade às regras morais é a origem do respeito mútuo. No entanto, a criança pequena ainda não tem o autorrespeito como centro de suas ações; sua personalidade encontra-se, até então, desarticulada e a criança ainda se relaciona fortemente com as ordens advindas da autoridade, de modo que o sentimento de obrigatoriedade e a expansão de si próprio, na criança pequena não foram totalmente estabelecidos.

Para então compreender os sentimentos que formam a base da gênese da moralidade da criança pequena e os sentimentos relacionados à autoridade, La Taille (2006b) denominou essa fase de “despertar do senso moral”. Como observou o autor:

[...] do ponto de vista intelectual, é por volta dos 4 e 5 anos que se instala a capacidade de fazer diferença entre as coisas ‘que se fazem’ e aquelas que ‘devem ser feitas’, a capacidade portanto, de distinguir normas morais da comunidade em que se vive de outras relacionadas a hábitos e rotinas. Ora, do ponto de vista afetivo, a idade é a mesma (LA TAILLE, 2006b, p.108).

Assim, La Taille (2006b) explicitou seis sentimentos que, para ele, formam o “cimento” afetivo que une as crianças às pessoas de seu entorno social. São eles: o amor e o medo, inseparáveis do sentimento de obrigatoriedade, a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa, com exceção da última, não estão diretamente associados ao sentimento de obrigatoriedade, mas o sustentam e o consolidam.

O medo e o amor, explicitados também por Piaget (1932/1994) para explicar os sentimentos do respeito unilateral, são sentimentos que a criança tem perante a autoridade. Para o autor, a criança respeita as regras, pois elas provêm de pessoas respeitadas, e esse respeito é experimentado pela criança, através do amor e do medo. O medo é sentido porque a criança é menor frente o adulto e por dele depender, e, também pelo medo das punições. O amor é devido o apego e admiração que a criança tem pelos mais velhos. A junção do amor e do medo decorre o respeito, que inicialmente é unilateral. A confiança é complementar ao respeito unilateral, pois a criança precisa confiar na pessoa respeitada para que suas regras sejam dignas de ser obedecidas. Como a criança ainda é heterônoma, ela precisa confiar nas qualidades morais de outras pessoas para adotá-las como suas, o que mais tarde, na autonomia, a confiança não está

no outro e sim em se comportar para merecer confiança do outro. Nessa fase do desenvolvimento, a criança é muito atenta às coisas que os adultos falam e fazem, e se as regras ditadas por eles não são seguidas por eles próprios, a confiança ficará partida e sua autoridade fragilizada. Há também a simpatia, outro sentimento do despertar do senso moral. La Taille (2006b) definiu-a como a capacidade de sentir o que outrem sente, não somente à dor alheia, mas, inclusive, às necessidades alheias. Para o autor, a generosidade é a virtude que corresponde a essa percepção. Há ainda a indignação, sentimento necessário, que mais tarde corresponderá à virtude de justiça. Ela será sentida pela criança quando esta perceber que o seu direito, ou de outrem, foi desrespeitado, e desse desrespeito ela reconhecerá a existência da injustiça, embora, no início, ainda autorreferenciada. Nas palavras do mesmo autor: "Em resumo, simpatia e indignação complementam-se em fase do despertar do senso moral, a primeira como fonte motivacional para levar em consideração a presença e as necessidades de outrem, a segunda para colocar a si próprio como sujeito de direitos" (LA TAILLE, 2006b, p.128).

Finalmente, o último sentimento do despertar do senso moral: a culpa. Para que a culpa seja moral, La Taille (2006b) fez três observações: primeiro, uma regra precisa ser legitimada para se sentir culpa; segundo, quando o sujeito sentir culpa, ele buscará reparação de sua transgressão, logo, a culpa se tornará moral; e terceiro, é a capacidade de antecipar o sentimento de culpa, antes mesmo da transgressão cometida, que o sujeito adquire essa capacidade e, portanto, a culpa age como regulador da ação moral. Segundo o autor, sente-se culpado de uma ação ou de uma intenção da ação, quando o sujeito sente-se responsável pelo que fez ou pelo o que desejou fazer, por isso, a culpa refere-se à responsabilidade; "Dito de outra maneira, o "querer agir" moral implica o "querer responsabilizar-se" pelas ações, e somente possui tal querer quem é capaz de sentir culpa" (LA TAILLE, 2006b, p.130). Mas a culpa ainda é sentida de forma rudimentar pelas crianças. O que acontece, segundo o autor, é que as primeiras experiências do sentimento de culpa são sentidas pela criança em decorrência de ações consideradas negativas, ora porque, pela sua desobediência, ocorreram suas primeiras experiências de sanções, ora porque, por ter ferido alguém, sua primeira tentativa de reparação causou-lhe compaixão por outrem. Sendo assim, La Taille (2006b) concluiu que a transgressão a uma regra é elemento importante na gênese da moralidade, pois:

[...] por ser causa do sentimento de culpa, participa da construção da moralidade. Não houvesse ordens, não haveria despertar da moralidade, e se não houvesse transgressão a elas, não haveria desenvolvimento moral (LA TAILLE, 2006b, p.132).

Dessa forma, há nessa fase moral da criança pequenos sentimentos que a autoridade não pode ignorar, pois elas já são capazes de experimentar sentimentos que formam a base da moralidade “na qual o juízo alheio é crucial para as representações de si e dos ideais que inspiram as direções a serem tomadas pela expansão de si” (LA TAILLE, 2006b, p.140). No entanto, para que haja êxito na construção da personalidade ética, se esta se edificará ou não, dependerá da qualidade das relações sociais, pois:

Se tudo caminhar para a construção da personalidade moral, a fusão do amor e medo deverá desaparecer da cena moral, pois o respeito unilateral será paulatinamente superado pelo respeito mútuo, pela reciprocidade, portanto. A confiança nas outras pessoas não desaparecerá de cena, mas deixará de ser condição necessária para o agir moral e, sobretudo, também pela reciprocidade, será compensada pela vontade de merecer confiança, pelo sentimento da própria honra. Quanto à simpatia, tampouco deixará de existir e de inspirar condutas morais de generosidade e de solidariedade, mas também deixará de ser condição necessária às ações morais. Finalmente, quanto à indignação e a culpa, é claro que, por se tratar de sentimentos essencialmente morais, permanecerão presentes a vida toda. À experiência concreta da culpa decorrente de alguma transgressão de fato realizada sucederá sua antecipação, essa capacidade de sentir culpa a que nos referimos, intimamente relacionada ao assumir as próprias responsabilidades e ver-se como sujeito moral. A indignação, experimentada pela criança pequena, em razão de ela julgar que seus direitos estão sendo violados, será também experimentada quando direitos de outrem forem desrespeitados. E podemos dizer que será também experimentada em relação a si própria: penso aqui no sentimento de vergonha moral, essa espécie de indignação que inspiramos a nós mesmos (LA TAILLE, 2006b, p.132).

Como pode-se observar, é na fase do despertar do senso moral que se encontram as bases para a solidificação da moralidade. Assim, considerando a importância da generosidade do professor de educação infantil, trabalhar os sentimentos por meio das virtudes na escola é mais que elogiar a criança quando esta executa algo admirável; para garantir esse trabalho:

[...] é preciso que nossas crianças e adolescentes vivenciem um exercício constante de pensar em suas próprias ações, de falar de seus sentimentos, de se sentirem valorizados e respeitados podendo dar opiniões, dizer o que sentem quando estão num conflito ou tendo seus sentimentos reconhecidos. Por que tais ações? Porque só quem se conhece pode dar-se valor e ver dignidade em si mesmo. Por sua vez, quem vê dignidade em si mesmo pode ver dignidade no outro e isso é formação ética (TOGNETTA, 2009a, p.29-30).

Dessa forma, esse trabalho exige “lapidação” de alguns sentimentos e a superação de outros. Como o desejo do presente estudo é a lapidação da simpatia, que desemboca na virtude generosidade, os professores podem trabalhar essa virtude com as crianças, que é a capacidade de se comover com os estados afetivos alheios, mas não podem se limitar a simpatias passageiras; a generosidade como virtude deve se transformar, como disse Comte-Sponville (1995), num dom de si. E, além disso, frisa-se, novamente, que para o professor ensinar a generosidade à criança, ele precisa, antes de tudo, possuir essa virtude, pois, novamente com Comte-Sponville (1995): “Se a virtude pode ser ensinada, como creio, é mais pelo exemplo do que pelos livros” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.7).

Para aprofundar um pouco mais sobre o sentimento de simpatia, objeto de interesse, destaca-se o que Piaget (1954) tem a dizer. Segundo ele, a simpatia é um sentimento baseado em juízos de valor mútuo entre os indivíduos e ocorre mediante um contato perceptual. Este contato se dá quando, na experiência afetiva, a criança tem prazer de identificar coisas que lhe agradam, na perspectiva dos órgãos do sentido. Esses afetos perceptivos podem ser definidos como o vínculo da criança com a experiência que ela vive naquele momento, momento em que os seus órgãos dos sentidos e suas ações motoras são referências importantes, constituindo as bases da construção dos futuros sentimentos, como foi visto anteriormente com La Taille (2006b) com a fase do “despertar do senso moral”. Dessa forma, se há afeto perceptivo, há algo que agrada ao corpo e ao pensamento, e assim, aprende-se a identificar informações ou qualidades nas coisas ou em nós mesmos e passa-se a reconhecer coisas agradáveis e desagradáveis.

Diante disso, o conceito de simpatia é utilizado por Piaget (1954) para analisar a dimensão afetiva do desenvolvimento moral, “definindo-a como sentimento fonte de atribuição de valor positivo a outrem em razão de suas

ações (seu contrário é a antipatia)” (LA TAILLE, 2006b, p. 12). Portanto, “é graças a essa disposição afetiva que os outros seres humanos – e também, às vezes, os animais – ganham saliência aos olhos da criança pequena” (LA TAILLE, 2009, p. 201).

Ora, para a moral se constituir, ela pressupõe, além de outras coisas, que o outro, seu semelhante, seja percebido, ou seja, que as pessoas, objetos ou ideias tenham valor: assim, a simpatia participaria das bases das valorizações mútuas que conduz a criança ao respeito mútuo. Todavia, como denunciou La Taille (2009): “a invisibilidade de outrem é traço notório das relações sociais atuais” (LA TAILLE, 2009, p.218).

Como, então, as escolas podem trabalhar os sentimentos e a afetividade para formar cidadãos que respeitem a si mesmos e o outro? Um grande equívoco das escolas quando pretendem trabalhar a afetividade é fazer da escola um “grande consultório”, fazendo com que os alunos exteriorizem seus sentimentos. O trabalho com virtudes, aliás, não diz que os sentimentos devem ser expostos, o que é proposto nesse exercício com as virtudes é um pensar sobre as próprias representações de si e sobre os próprios sentimentos, de forma indireta e secreta. Quer dizer, o trabalho com virtudes na escola possibilita os alunos a reflexão das qualidades máximas dos sujeitos no qual, a partir das qualidades mais sublimes, ele possa avaliar os seus próprios. Dessa forma, “permite que a vida afetiva seja pensada a partir de algo que transcende cada indivíduo, pois as virtudes correspondem a modelos ideais humanos e não opções meramente individuais” (LA TAILLE, 2009, p.286).

Portanto, trabalhar a generosidade na escola, virtude fruto do sentimento de simpatia, possibilitará à criança, primeiramente, a se sensibilizar perante seus pares, e, em seguida, pensar que ser generoso é, antes de tudo, não ser egoísta. Na Educação Infantil uma das reclamações mais frequentes das educadoras é quanto à divisão dos brinquedos. Em minha dissertação, embora esse não fosse o objeto de estudo, foi possível observar quais eram as situações que mais causavam conflitos entre as crianças e 59,4 % estavam ligados à disputa dos brinquedos, sendo 44% referente à disputa do balanço e 15,4 % referente à disputa de objetos diversos (KAWASHIMA, 2007).

Diante disso, pode-se dizer que é nesse aspecto que a autoridade é significativa no trabalho com os sentimentos do despertar do senso moral, que ocorre na fase das crianças de Educação Infantil. Significativas, pois ao

cumprirem seu papel de formadoras morais, desempenhando sua função de autoridade moral, proporcionarão a solidificação e o fortalecimento dos sentimentos que farão parte de sua personalidade ética. Desta forma, segundo La Taille (2006b), a fusão do amor e do medo que a criança sente pela autoridade potencializará o sentimento de obrigatoriedade e o respeito pelas regras. A confiança na autoridade despertará valor a esse sentimento e a criança, quando crescer, se sentirá merecedora de confiança; o autorrespeito se constituirá e ela sentirá vergonha de ter desmerecido a confiança alheia ou simplesmente de ter pensado em realizar ações que teriam esse efeito. A valorização e o exercício da simpatia pela autoridade fará a criança perceber que “suas ações generosas são objeto de estima e admiração, e, paulatinamente poderá pensar em si mesma como pessoa de valor porque é generosa” (LA TAILLE, 2006b, p.140). Se as crianças se indignarem, por algum motivo, as figuras de autoridade poderão exercer seu papel, não apenas reprimindo-as, mas mostrando a elas que, por exemplo, as promessas devem ser cumpridas, as pessoas devem agir conforme dizem que é certo, e as sanções são merecidas quando se faz algo errado. A autoridade, agindo desta forma, fará com que a criança consiga colocar-se como sujeito de direito e, portanto, mais tarde, ela poderá lutar por justiça, não somente pelos seus, como de outrem. E, finalmente, quanto à culpa, ela só será sentida pela criança se a autoridade impor certas ordens importantes e estas forem transgredidas, pois a criança, ao experimentar o sentimento de culpa, desenvolve a noção de responsabilidade, que é assumir perante ela mesma e outrem, o que fez ou a intenção que teve ao causar algum dano (LA TAILLE, 2006b).

De posse dessas argumentações, acredita-se que o exercício da autoridade é essencial para a formação moral das crianças pequenas, pois, além do papel de formadoras morais anteriormente dissertado, é função dos adultos cuidar das crianças e ensinar que o cuidado engrandece como cidadãos capazes de se comover com a dor e as necessidades alheias, que o cuidado faz envolver afetivamente com outrem e assim, permite o homem ser capazes de condutas generosas e solidárias. Assim, agir com violência perderá todo o sentido, competir incessantemente para ser “vencedor” arruinará todo o significado, cometer *bulling* e humilhar o amigo carecerá de acepção, enfim, o cuidado inspirará e ensinará que para ser moral e ético o outro faz parte desse crescimento e agir com generosidade e sentir simpatia pelo outro possibilitará a

construção do nosso projeto de felicidade: "*com outrem, para outrem, em instituições justas*" (Paul Ricoeur).

5. A Pesquisa

Conforme foi visto, a função da autoridade é propiciar aos alunos um ambiente que favoreça a conquista da autonomia, bem como educar moralmente. Em razão da virtude generosidade ter sido relacionada à função de cuidar e educar, acredita-se que o professor de Educação Infantil que valoriza e exercita essa virtude na escola ensina mais que virtudes, ensina a dar saliência a outrem, o que contribui à formação moral do aluno. Diante disso, foram formuladas as seguintes hipóteses: a) que os juízos a respeito da generosidade apresentados pelos professores seriam mais evoluídos, moralmente falando, que os juízos das crianças; b) que a generosidade por ter sido relacionada ao cuidar e educar, à sensibilidade moral, e por ser antecessora moralmente nas crianças que a virtude justiça, seria virtude mais valorizada pelas professoras em relação a outras virtudes; c) que as virtudes almejadas pelas professoras incidiriam sobre valores morais.

5.1 Objetivos

5.1.1 Gerais:

Pretende-se investigar os juízos a respeito da virtude generosidade de professores da Educação Infantil e como esta virtude se relaciona com o juízo do exercício de sua autoridade. Também se almeja identificar se os alunos reconhecem esta virtude em seus professores e comparar os juízos a respeito da generosidade dos professores com os juízos das crianças.

5.1.2 Específicos:

1. Investigar sobre o juízo da virtude generosidade e se ela é mais valorizada que a justiça;
2. Avaliar se uma ação, considerada generosa ou não generosa, merece alguma consequência, boa ou ruim;

3. Verificar se para os sujeitos da pesquisa, a professora agiu por querer ou agiu com base na obediência à autoridade, ou seja, se elas julgam por dever ou por vontade;
4. Avaliar o julgamento e a justificativa das representações de si quanto à generosidade ou à justiça, quando perguntado para o professor, e das representações das imagens do professor, quando perguntado para as crianças;
5. Verificar o julgamento em restituir a justiça e suas justificativas;
6. Investigar o juízo perante a virtude generosidade de professores e se nesse julgamento ela é mais valorizada que a obediência à autoridade;
7. Avaliar que tipo de consequência é sugerida para a falta de generosidade de professores;
8. Avaliar se os sujeitos da pesquisa percebem se o professor deve agir com generosidade com outros adultos;
9. Verificar a escolha e o percurso profissional das professoras;
10. Investigar como os professores exercem sua autoridade, se reconhecem a forma que o exercem e a hierarquia de valores da autoridade;
11. Investigar se a virtude generosidade ocupa lugar no universo moral dos professores.

5.2 Procedimentos metodológicos

Nesta parte do presente capítulo, serão apresentadas as escolas e os participantes que fizeram parte da pesquisa, em seguida, serão mostrados os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Posteriormente, serão revelados os passos realizados para a coleta de dados, a forma de registro e análise dos dados e, por fim, as considerações éticas desta pesquisa.

5.2.1 Escolas

As escolas escolhidas se encontram no interior do Estado de São Paulo, localizada na região noroeste, cerca de 450 km da capital, em uma cidade de

médio porte com aproximadamente 450 mil habitantes. Essa escolha se deu, primeiramente, pela facilidade de acesso¹³ da pesquisadora às escolas e, segundo, por, anteriormente, a pesquisadora ter sido voluntária nessas mesmas escolas e, em uma delas, ter desenvolvido a coleta de dados da dissertação, sendo que relação de confiança e tranquilidade por parte da direção em relação à pesquisadora já estava estabelecida.

Inicialmente, houve um contato prévio com a direção das quatro escolas Municipais de Educação Infantil que permitiram a entrada da pesquisadora em seus estabelecimentos para a realização da coleta de dados. Cada escola se prontificou a receber a pesquisadora após a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Assim, foi encaminhado o pedido para a Secretária Municipal de Educação que autorizou no dia 11 de agosto de 2009 a realização do estudo.

As escolas não serão identificadas pelo nome, mas sim, por número, ou seja, escola 1, escola 2, escola 3 e escola 4. A escola 1 e 2 se encontram muito próximas ao centro da cidade e as escola 3 e 4 estão mais próximas da Universidade, apesar de todas estarem localizadas na mesma região da cidade. O contato com essas escola se deu por volta do ano de 2003 quando a pesquisadora realizou trabalho voluntário no intuito de experienciar o cotidiano escolar e as inquietações dos docentes. Além disso, a direção dessas escolas, sempre que necessitava, entrava em contato com a pesquisadora para palestrar, orientar pais e professores, encaminhar crianças para atendimento apropriado se necessário, etc. Essa relação, sempre muito saudável, proporcionou à pesquisadora realizar o trabalho de mestrado e, atualmente, de doutorado. Devido esse contato, pode-se conhecer cotidianamente, um pouco dessas escolas, embora caracterizá-las não constitua o objetivo deste trabalho, observa-se nessa rápida descrição que elas são muito diferentes entre si. A escola 1 possui uma direção que preza muito as regras democráticas e a relação igualitária entre as crianças e os adultos, observadas, por exemplo, quando a criança precisava ir banheiro. Bastava a criança pegar uma placa, que estava pendurada na parede escrito “banheiro”, retirar a placa da parede e levar consigo. Esta placa serve para indicar que o banheiro está ocupado, aos que pretendem usa-lo, assim, as crianças não precisariam pedir, a todo momento, para o professor, que gostariam de usar o banheiro. A escola 2 possuía uma direção até 2009, mas esta aposentou e, por dois anos, uma professora era

¹³ Localizada nas proximidades da Universidade.

responsável pelas turmas da manhã e outra professora era responsável pelas turmas da tarde. No ano em que realizei a coleta de dados, ainda não havia uma direção responsável, eram essas professoras que respondiam pela escola. Elas foram escolhidas pelas próprias colegas porque são as mais antigas da escola. A escola 3 também possui, como na escola 1, uma direção que exige as regras democráticas entre as professoras, funcionários e alunos. Na escola 4 possui uma direção que muda todo ano letivo e o trabalho que poderia ser feito nessa escola fica prejudicado.

5.2.2 Participantes

Para a adesão e autorização da pesquisa, a pesquisadora se reuniu com os pais e/ou responsáveis pelas crianças e com o grupo de professores, no início de 2010, explicando-lhes os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após este contato prévio, a pesquisadora obteve autorização dos participantes para a mesma.

De posse dessas autorizações, foram planejados, com a direção e professoras, os dias e horários para a coleta de dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis e para as professoras se encontram, respectivamente, no APÊNDICE A e B.

Os participantes da pesquisa são alunos e professores da Educação Infantil, das quatro escolas selecionadas. O grupo de crianças selecionadas não poderia frequentar turmas integrais, pois elas interagem com duas professoras, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, dificultando a escolha e identificação da criança com a professora, pois, inicialmente, se pretendia investigar a identificação nas professoras da virtude generosidade por seus alunos. As crianças elegidas são aquelas que obtiveram a autorização de seus responsáveis para participarem da pesquisa e elas têm idades entre quatro a seis anos, com amostra de 90 crianças, 30 crianças de cada idade, divididas igualmente por sexo (30 crianças de quatro anos, 15 meninas e 15 meninos; 30 crianças de cinco anos, 15 meninas e 15 meninos; e 30 crianças de seis anos, 15 meninas e 15 meninos). Os professores da pesquisa são todos aqueles que lecionam para as quatro escolas selecionadas, correspondendo ao número de 26 participantes.

A seguir, na tabela 1, 2 e 3, são reveladas as características das professoras da pesquisa, a primeira por idade, a segunda por tempo de serviço e a terceira por tipo de contratação. Essas características serão aprofundadas com a análise da entrevista semiestruturada. Uma observação é necessária quanto ao “primeiro ano”, série considerada de Nível Fundamental, mas posto por nós como pertencente à Educação Infantil. No momento dos contatos iniciais com as escolas e com a Secretaria da Educação, o “primeiro ano” era ainda considerado antiga pré-escola ou nomeado por algumas escolas como série inicial. Na mudança do ano letivo, e, portanto, no início da coleta de dados, a nomeação mudou em todas as escolas, mas elas continuaram sendo lecionadas em escolas de Educação Infantil, que no momento em que optaram em permanecer com salas de “primeiro ano”, foram consideradas escolas mistas: infantil e fundamental. Nesta ocasião, nomeamos nossos sujeitos como pertencentes à Educação Infantil, pois eles mesmos ainda se consideravam pertencentes a esse núcleo (BRASIL, 2006a).

Na tabela 1 observa-se que a maior frequência com 36% das professoras tem idade de 20 a 29 anos, 28% tem idade de 30 a 39 anos, 28% tem idade de 40 a 49 anos, 04% tem idade de 50 a 59 anos e 04% tem idade acima de 60 anos.

Tabela 1: Distribuição por idade das professoras, por turma.

Idade	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
De 20 a 29 anos	04	33,3	03	30,0	02	66,7	09	36,0
De 30 a 39 anos	03	25,0	03	30,0	01	33,3	07	28,0
De 40 a 49 anos	04	33,3	03	30,0	00	0,0	07	28,0
De 50 a 59 anos	01	8,3	00	0,0	00	0,0	01	4,0
Acima de 60 anos	00	0,0	01	10,0	00	0,0	01	4,0
Total	12	100	10	100	03 ¹⁴	100	25	100

Na tabela 2, observa-se que 26,9% delas trabalham de 1 a 5 anos como docentes, 3,8% trabalham de 5 a 10 anos, 26,9% trabalham de 10 a 15 anos, 15,4% trabalham de 15 a 20 anos e 26,9% trabalham mais de 20 anos no magistério.

¹⁴ Uma professora do Primeiro ano não informou a data de nascimento.

Tabela 2: Tempo de serviço das professoras entrevistadas, por turma.

Tempo de serviço	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
De 1 a 5 anos	05	41,7	02	20,0	00	0,0	07	26,9
De 5 a 10 anos	00	0,0	01	10,0	00	0,0	01	3,8
De 10 a 15anos	02	16,7	03	30,0	02	50,0	07	26,9
De 15 a 20 anos	01	8,3	02	20,0	01	25,0	04	15,4
Mais de 20 anos	04	33,3	02	20,0	01	25,0	07	26,9
Total	12	46,1	10	38,5	04	15,4	26	100

Na tabela 3, observa-se que 57,7% das professoras são contratadas de forma efetivas e 42,3% são contratadas como temporária no magistério.

Tabela 3: Forma de contratação das professoras entrevistadas, por turma.

Contratação	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Efetivas	06	23,1	06	23,1	03	11,5	15	57,7
Temporárias	06	23,1	04	15,4	01	3,8	11	42,3
Total	12	46,2	10	38,5	04	15,4	26	100,0

5.2.3 Instrumentos e procedimentos

Foram elaborados dois instrumentos para a coleta de dados. O primeiro instrumento, denominado "roteiro de entrevista", foi aplicado somente aos professores, e o segundo instrumento, designado "entrevista clínica piagetiana", foi ministrado ao grupo de professores e ao grupo de crianças. Ambos os instrumentos foram elaborados pela pesquisadora e seu orientador e posteriormente submetido à apreciação externa de duas juízas, uma com afinidade com o tema que está sendo investigado e a outra juíza experiente na arte de entrevistar e na elaboração de roteiros de entrevistas. Também, para a adequação do roteiro de entrevista, foi realizada uma entrevista piloto que auxiliou na definição da entrevista final.

O roteiro de entrevista apresenta o formato de entrevista semiestruturada. Manzini (1991) definiu a entrevista semiestruturada como composta por um roteiro prévio com perguntas principais relativas ao objetivo da pesquisa, mas que podem ser complementadas por outras que o entrevistador julgar necessárias, sendo que o entrevistado responde livremente às questões propostas. O roteiro de entrevista foi composto de por quatro blocos temáticos

que abordam as variáveis: identificação profissional, reflexões sobre a autoridade e seus valores, reflexões sobre a generosidade e reflexões sobre características pessoais admiráveis.

Para melhor visualização das questões de forma mais específica, é apresentado no quadro 3 as descrições das variáveis, os indicadores, seguindo do número das questões, que proporciona avaliar se estas estão de acordo com aquilo que se quer saber. Além disso, pode-se ter uma ideia das categorias de análise que serão utilizadas no tratamento dos dados *a posteriori* (YIN, 2004). E, no quadro 4 segue o roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos professores:

Quadro 3: Descrição das variáveis, dos indicadores e questões da entrevista.

VARIÁVEIS	INDICADORES	QUESTÃO
Identificação profissional	Tempo de serviço	1.1
	Escolha da profissão	1.2/1.3/1.4
	Percepção do sentimento	1.5
	Percepção das qualidades e virtudes	1.6
	Percepção da atuação	1.7/1.8
Reflexões sobre autoridade e seus valores	Percepção do exercício da autoridade	2.1
	Ação da autoridade	2.2
	Sentimentos da ação	2.3
	Identificação e conhecimento de valores	2.4
Reflexões sobre a generosidade	Conhecimento da generosidade	3.1
	Identificação da generosidade no outro	3.2
	Identificação da generosidade em si	3.3/3.4
	Prática/ação da generosidade	3.5

Reflexões sobre características pessoais admiráveis	Do outro	4.1
	Em si	4.2

Quadro 4: Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1 Identificação profissional
 - 1.3 Você é professora há quanto tempo?
 - 1.2 Como foi para você a escolha de ser professora?
 - 1.3 Você acha que alguém a influenciou na escolha de sua profissão? Quem? Como foi isso?
 - 1.4 E como foi para você escolher trabalhar com crianças?
 - 1.5 Você se sente feliz (satisfeita/realizada) com a escolha de sua profissão? Como você avalia isso?
 - 1.6 Você acha que para ser professora que trabalha com crianças é necessário quais as qualidades/virtudes?
 - 1.7 Fale-me de como você se vê como professora.
 - 1.8 Fale-me de como você acha que as crianças a veem.
- 2 Reflexões sobre autoridade e seus valores
 - 2.1 (Prestar atenção para ver se surge a questão da autoridade. Caso não, introduzi-la). Você acha que as crianças te enxergam como uma figura de autoridade?
Se responder que sim: Como você percebe que conseguiu estabelecer essa relação de autoridade com elas (as crianças)? Para você, o que é necessário nessa relação?
 - 2.2 Quando você planeja alguma atividade e ela não acontece como você esperava, o que você faz?
 - 2.3 Como se sente quando isso acontece?
 - 2.4 Em sua opinião, quais são os valores mais importantes para uma autoridade transmitir para as crianças?
- 3 Reflexões sobre a generosidade
 - 3.1 (Se a generosidade não estiver presente na resposta, apresentarei a seguinte afirmação:) O que você acha da generosidade? Você conhece essa palavra?
(Se responder que não conhece ou se não souber explicar se conhece a palavra generosidade, fornecerei esse conceito: é quando fazemos ou damos alguma coisa a alguém, pode ser alguém conhecido ou não. Ninguém nos obrigou a fazer e, quando fazemos, não esperamos nada em troca, é de coração.)
 - 3.2 Você conhece alguém generoso? Como é essa pessoa? O que você acha dessa pessoa?
 - 3.3 Você se considera uma pessoa generosa? Por quê?
 - 3.4 Você se considera um (a) professor (a) generoso (a) ? Como você percebe isso? Por quê?
 - 3.5 Como você acha que o professor pode trabalhar a generosidade em sala de aula?
- 4 Reflexões sobre característica pessoais admiráveis
 - 4.1 Fale-me uma pessoa que você admira. O que você admira nessa pessoa?
 - 4.2 O que as pessoas podem admirar em você? Por que?

Em relação à entrevista clínica piagetiana (PIAGET, 1926/1984, 1932/1994; NUCCI; NUCCI, 1982; NUCCI; TURIEL, 1978; NUCCI; TURIEL; ENCARNACION-GAWRYCH, 1983 e SMETANA, 1984), enquanto o instrumento de coleta de dados da presente pesquisa, esta objetiva apreender, através do relato de histórias, indiretamente, *o que* e *o modo como* um indivíduo pensa acerca de determinadas ações, ou seja, avalia seu julgamento moral. Segundo Delval (2002):

O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada (DELVAL, 2002, p.12).

Delval (2002) ressaltou que esse método foi mais utilizado e deu melhores resultados em estudos que o aplicaram com participantes de diferentes idades. Tais estudos analisaram como o pensamento muda com a idade e como se constroem as ideias.

A entrevista clínica piagetiana consiste no relato de uma história impregnada de conteúdo moral e, ao mesmo tempo, é apresentada com um desenho ilustrado. Como esse instrumento foi aplicado para ambos os grupos, professores e crianças, para as crianças foi necessária a construção de desenhos ilustrados. As quatro histórias-estímulo foram construídas com seus respectivos desenhos ilustrados, um com personagens femininos para as meninas, e outro com personagens masculinos para os meninos. O desenho ilustrado tem a finalidade de contrabalançar o efeito da memorização da história-estímulo, recurso utilizado principalmente com crianças pequenas (MARTINS, 1986).

Antes da aplicação da entrevista clínica, para a familiarização das crianças e professores com a pesquisadora, e vice-versa, houve um período de convivência, que se deu por um mês, duas vezes por semana, no horário do parque e do recreio. Esse momento do parque e recreio foi escolhido por ser um período mais descontraído, onde a pesquisadora teria mais oportunidade para conversar com as crianças e professores.

Inicialmente, a história foi contada na presença do desenho, para, logo depois, pedir para a criança repeti-la, a fim de checar sua compreensão. Em seguida as perguntas foram feitas, a fim de responder aos objetivos propostos. As histórias abordam aspectos referentes à generosidade de professores e o sujeito da entrevista deve emitir uma decisão acerca do que deveria fazer o personagem na situação dada e por que deveria fazer.

Foram apresentadas quatro história-estímulo. Tanto na primeira quanto na segunda história-estímulo foram utilizados os conceitos de dilema e na terceira e quarta história-estímulo foi empregado uma história com narração simples. Optou-se em aplicar esses dois formatos de história para poder contrabalançar os dados obtidos, pois os dois formatos de história são utilizados na literatura e amplamente adequados, tanto para crianças pequenas quanto para adultos (MARTINS, 1986; PUIG, 1998b; VINHA, 2000).

O primeiro dilema (quadro 5) tem como objetivo investigar sobre o juízo da virtude generosidade de professores e se ela é mais valorizada que a justiça. Eis a história apresentada, seguida das perguntas feitas, juntamente com o desenho ilustrado, para as meninas (Figura 2¹⁵) e para os meninos (Figura 3):

Figura 2: Desenho das meninas da história-dilema1.



¹⁵ O desenho das figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 foi adaptado pela pesquisadora de outro desenho não publicado e formulado por Leonardo Gonçalves Gomes.

Figura 3: Desenho dos meninos da história-dilema 1.**Quadro 5:** Dilema 1.

Houve um concurso na escola que elegeria o desenho mais bonito. A criança ganhadora receberia um prêmio. O desenho mais bonito foi o do (a) André (Andréia), mas a professora sabia que havia um (a) outro (a) menino (a), o (a) Júlio (Júlia), que tinha perdido o cachorrinho na semana passada. Júlio (Júlia) estava muito triste e a professora ficou em dúvida se deveria dar o prêmio a André (Andréia) (justiça) ou a Júlio (Júlia) (generosidade). Ela resolveu dar o prêmio a Júlio (Júlia).

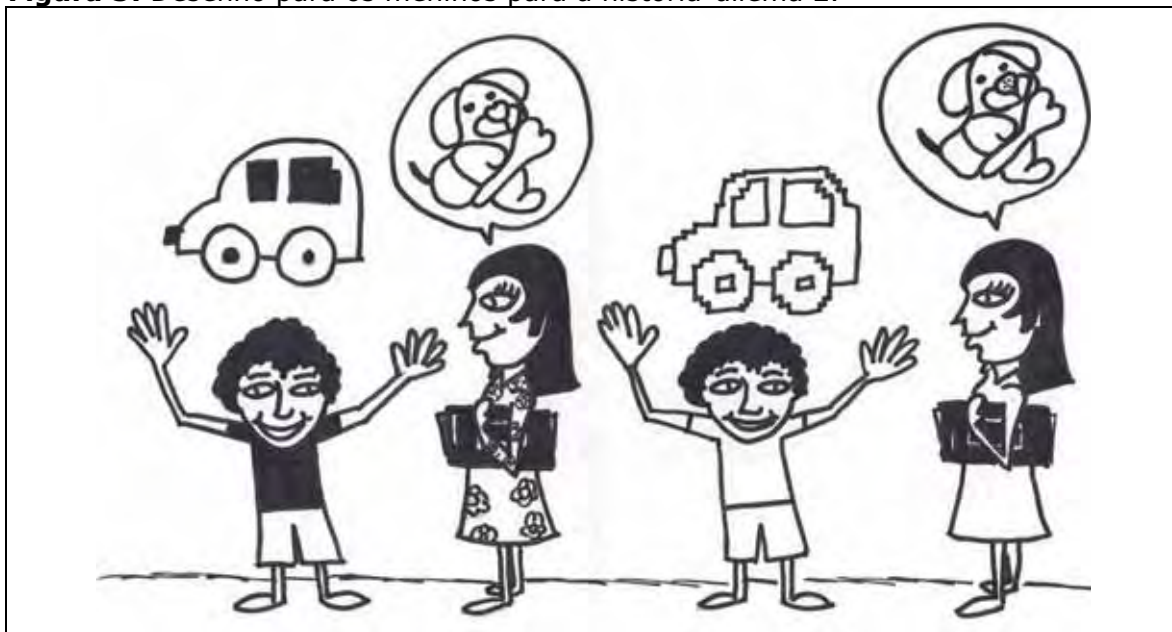
1. Você acha que a professora fez certo ou errado?
2. Por quê?
3. Se responder que a professora fez certo, pergunta-se: Você acha que a professora merece um presente?
Se responder que a professora fez errado, pergunta-se: Você acha que a professora merece um castigo?
4. Qual?
5. Será que essa decisão foi da professora ou da diretora ?
6. Por quê?
7. Se a criança responder que foi da diretora:
 - 7.1 A diretora fez certo ou errado?
 - 7.2 Por quê?
 - 7.3 A professora fez certo ou errado em obedecer à diretora?
 - 7.4 Por quê?
8. E se fosse a sua professora (você), ela ia dar o premio para quem?
9. Por quê?
10. Se houver outro concurso e Júlio ganhar será que o premio não deveria ir para André?
11. Por quê?

O segundo dilema (quadro 6) tem como objetivo principal investigar o juízo perante a virtude generosidade de professores, e se nesse julgamento ela é mais valorizada que a obediência à autoridade. Eis a história apresentada e as indagações, juntamente com o desenho ilustrado, para as meninas (Figura 4) e para os meninos (Figura 5):

Figura 4: Desenho para as meninas para a história-dilema 2.



Figura 5: Desenho para os meninos para a história-dilema 2.



Quadro 6: Dilema 2.

João (Maria) não era muito (a) obediente e nem sempre fazia o que a professora pedia. Um dia a professora deu uma atividade com massinha e as crianças teriam que fazer um cachorro. A professora ajudou todos. João (Maria) precisou de ajuda e fez um (a) lindo (a) carro (flor) porque não queria fazer um cachorro. A professora ajudou João (Maria) mesmo assim.

Carlos (Carla) era um (a) aluno (a) da classe ao lado e a sua professora também deu uma atividade com massinha. A professora pediu que todos fizessem um cachorro, mas Carlos (Carla) não quis fazer um cachorro, quis fazer um (a) carro (flor). A professora disse que como ele (a) não a obedeceu não iria dar nenhuma ajuda. Saiu um (a) carro (flor) meio torto (a).

1. Você acha que a professora fez certo ou errado?
2. Por quê?
3. Qual dos professores estava mais certo a professora que ajudou ou a que não ajudou, mesmo as crianças desobedecendo?
4. Por quê?
5. Você acha que fazer o (a) carro (flor) e não fazer o cachorro como a professora pediu, é certo ou errado?
6. Por quê?

A história 1 (quadro 7) avalia que tipo de consequência é sugerida para a falta de generosidade de professores. Em seguida a história apresentada com as perguntas, juntamente com o desenho ilustrado, para as meninas (Figura 6) e para os meninos (Figura 7):

Figura 6: Desenho para as meninas para a história 1.

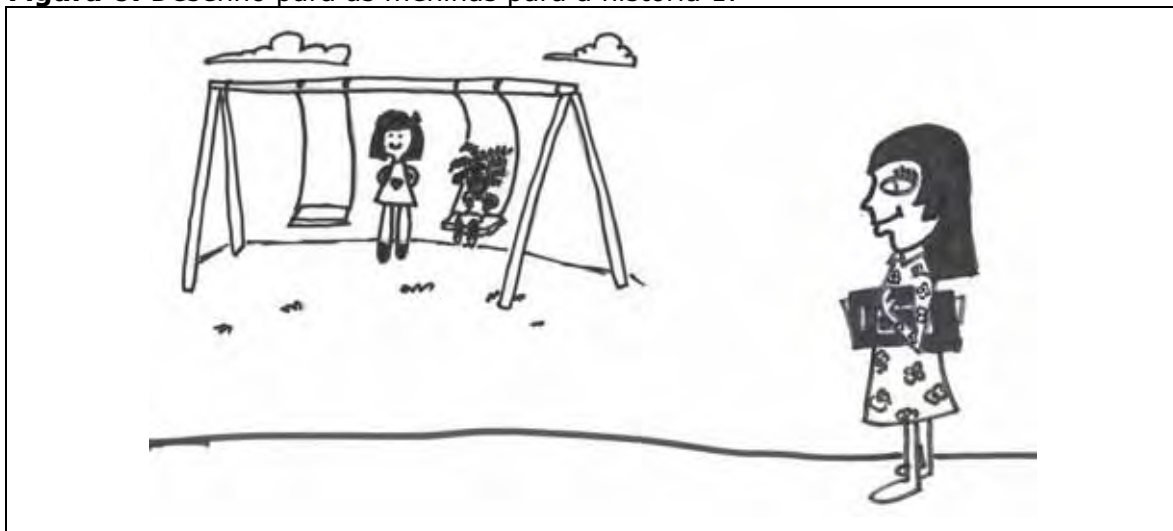


Figura 7: Desenho para os meninos para a história 1.



Quadro 7: História 1

Márcio (Márcia) é um (a) menino (a) que aprende tudo sozinho (a) e Fernando (Fernanda) é um (a) menino (a) que precisa de ajuda para aprender. Eles (as) foram brincar pela primeira vez no parque e subiram no balanço. A professora percebeu que como era a primeira vez deles no balanço ajudou Márcio (Márcia) e Fernando (Fernanda) a balançar. Márcio (Márcia) conseguiu balançar sozinho (a) e Fernando (Fernanda) não conseguiu, ele estava com dificuldade. Como a professora já havia ajudado no balanço, não quis ajudar novamente. Ela só ficou olhando de longe e decidiu não ajudar Fernando (Fernanda).

1. Você acha que a professora fez certo ou errado?
2. Por quê?
3. Se responder que a professora fez certo:
 - 3.1 Você acha que ela merece um presente/castigo?
 - 3.2 Qual?
4. Você acha que se fosse a sua professora (você), o que iria fazer?
5. Por quê?

A história 2 (quadro 8) verifica se os sujeitos da pesquisa percebem se o professor deve agir com generosidade com outros adultos. Eis a história apresentada com as perguntas, juntamente com o desenho ilustrado (Figura 8), igual para os meninos e para as meninas:

Figura 8: Desenho apresentado para a história 2.



Quadro 8: História 2.

A professora de Artur (Ana) gosta muito de música, ela sempre dá atividade para as crianças com música e fica muito feliz. Um dia o rádio dela quebrou e a professora de Artur (Ana) ficou sem dar atividade para as crianças com música. Uma semana depois seu rádio estava consertado e todos ficaram muito felizes.

Na mesma escola tinha a professora de Paulo (Paula) que não tinha um rádio para dar atividades para as crianças. Ela sabia que a outra professora tinha um rádio e resolveu pedir emprestado.

A professora de Artur (Ana) ficou em dúvida se emprestava ou não o rádio, porque ela ficaria sem a música que tanto gosta, mas a outra professora nunca tinha dado atividade com música para as crianças. Ela resolveu emprestar o rádio para a outra professora.

1. Você acha que a professora de Artur (Ana) fez certo ou errado?
2. Por quê?
3. Será que essa decisão foi da professora ou da diretora?
4. Por quê?
5. Se a criança responder que foi da diretora:
 - 5.1 A diretora fez certo ou errado?
 - 5.2 Por quê?
 - 5.3 A professora fez certo ou errado em obedecer à diretora?
 - 5.4 Por quê?

5.2.4 Coleta dos dados

A coleta dos dados teve início após a finalização do instrumento, no primeiro semestre de 2010. Após a autorização dos pais e/ou responsáveis das 90 crianças das quatro escolas selecionadas, iniciou-se o período de convivência, que ocorreu durante um mês, duas vezes por semana, no horário do parque e do lanche, onde a pesquisadora frequentava as quatro escolas para a familiarização das crianças com a pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas num ambiente confortável e silencioso, como a sala de aula ou a biblioteca. A pesquisadora conduziu cada sujeito a uma sala e entrevistou-o individualmente, explicando o procedimento a ser tomado. As histórias ilustradas com os desenhos foram apresentadas e iniciava-se o questionamento.

A entrevista com as crianças foi realizada no período do parque e a entrevista com as professoras foi previamente agendada no horário que elas disponibilizavam para atendimento. As entrevistas foram individuais e gravadas.

Com as crianças, cada entrevista teve a duração em média de 30 minutos, e com as professoras, em média de 60 minutos cada. Todas as entrevistas foram realizadas em somente um encontro.

5.2.5 Forma de registro e análise dos dados

As entrevistas realizadas foram transcritas do material oral ao escrito. A transcrição é o último momento do processo de coleta de dados, constitui a pré-análise e possui também valor de uma primeira reflexão. Assim, é o momento de se distanciar do papel de entrevistador e reviver o processo da entrevista e se colocar como interpretador. Neste estudo, o termo transcrição significa:

[...] uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz [...] (QUEIROZ, 1983, p.83).

Diante disso, depois de concluída a entrevista, esta deve ser o mais rapidamente transcrita e analisada, de preferência pelo próprio pesquisador que a realizou. Tudo isso devido à importância de se buscar em sua memória a ocorrência de sinalizações, gestos, expressões ocorridos durante o processo interativo da entrevista e comportamentos que também devem compor o registro do documento transcrito. A transcrição cria, então, um novo tipo de documento, do oral ao escrito, que poderá ser consultado e, se necessário, checado com o original (gravação), o que não acontece com outros documentos escritos como a aplicação do questionário e o documento histórico (QUEIROZ, 1983).

A transcrição, apesar de ser um trabalho exaustivo, mostra-se de extrema importância, pois proporciona valioso material para posterior análise, já que, segundo Gilbert (1980), o processo de análise dos dados depende da análise do processo de coleta, uma vez que os dados não devem ser considerados como independentes do entrevistador, mas sim dependentes dele e de suas inferências.

Desta forma, as entrevistas foram transcritas logo após o fim da coleta de dados. Assim, terminada a fase de transcrição, foi realizada a leitura desse material a fim de categorizar os dados para sua posterior análise. Para o levantamento dos dados da entrevista clínica piagetiana foram elaboradas as categorias para as respostas dos participantes. Estas categorias sofreram três processos: primeiramente, as categorias foram listadas de acordo com o significado de cada resposta, e em seguida, estas categorias foram agrupadas por corresponderem ao mesmo grupo de análise, de acordo com Delval (2002). Por fim, 25% das respostas das entrevistas foram analisadas por um juiz que também as categorizou e foram pareadas com as categorias da pesquisadora para confiabilidade da mesma. Assim, foram obtidas as categorias de análise para o nosso estudo. Para o levantamento dos dados da entrevista semiestruturada, os dados foram tratados e categorizados a partir da teoria de análise do discurso (BARDIN, 1977).

Concluída a categorização dos dados da entrevista clínica piagetiana, estes foram inicialmente digitados em uma planilha eletrônica e exportados para um programa de análises estatísticas (SPSS, 2011). Por meio deste programa foram realizados cálculo das frequências e porcentagens das variáveis. Contudo, a análise quantitativa foi utilizada como referência para nos auxiliar na

apresentação e discussão dos resultados, pois foi priorizado a análise qualitativa dos mesmos.

5.2.6 Considerações éticas

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP para avaliação e aprovado em 07 de outubro de 2009, cujo parecer se encontra no ANEXO A.

6. Resultados e Discussão

Conforme foi explicitado anteriormente, após a transcrição das entrevistas e categorização das mesmas, as respostas e as justificativas foram objeto de análise dos dados. Assim, neste capítulo serão mostrados os resultados e as análises levantadas nessa pesquisa e, para isso, os resultados serão divididos em três etapas: a) resultados da entrevista clínica piagetiana com as crianças e com as professoras; b) resultados da entrevista semiestruturada com as professoras; c) discussão dos resultados obtidos.

6.1 Resultados da entrevista clínica piagetiana com as professoras e as crianças

Este instrumento foi dividido em dois dilemas e duas histórias, como especificado no capítulo anterior. Assim, para facilitar a apresentação e discussão dos dados, esta parte dos resultados serão exibidos por dilema (1 e 2) e por história (1 e 2).

O dilema 1 foi construído opondo-se dois valores, a justiça e a generosidade, configurando um dilema moral, pois, para La Taille (2006b), os "dilemas morais são situações nas quais não apenas uma decisão impõe-se por absoluta falta de alternativas" (LA TAILLE, 2006b, p. 80), mas este "[...] deve opor duas soluções que são, cada uma delas, morais" (LA TAILLE, 2006b, p.81). O dilema 2 também foi construído opondo-se dois valores, mas não morais, um agindo com generosidade e outro exigindo a obediência. As histórias 1 e 2 foram construídas para investigar, no caso da história 1, a consequência para a falta de ajuda e se esta pode ser considerada falta de generosidade, e no caso da história 2, se a necessidade de outrem é percebida e se a ação é vista como generosidade. Para Martins (1986) as histórias-estímulo, construídas numa linearidade simples, é mais facilmente entendida por crianças com menos de seis anos, sendo que a história começa a ser apresentada com o evento inicial, seguida da intenção do protagonista e ação do mesmo, para finalizar com a consequência de sua ação.

Foram utilizados os dilemas e as histórias para poder comparar as justificativas das respostas, pois os dilemas, principalmente o moral (dilema 1) pode ser mais complexo para as crianças menores emitirem seus julgamentos. Além disso, os julgamentos das professoras serão confrontados com os das crianças, pois, o principal interesse com a entrevista clínica piagetiana é investigar como é que as professoras pensam e como é que elas julgam cada situação, e se, moralmente, o pensamento das professoras é mais evoluído que o pensamento das crianças. Portanto, os resultados das respostas das professoras serão apresentados, para, logo em seguida, serem exibidas as respostas das crianças.

6.1.1 Dilema 1

Este primeiro dilema tem como objetivo geral investigar sobre o juízo da virtude generosidade e se ela é mais valorizada que a justiça, todavia, para se aprofundar esta análise, no qual cada questão tem seu objetivo específico de investigação, o dilema 1 foi dividido em subcategorias, de acordo com cada questão.

Para relembrar a história deste dilema, apresenta-se a seguir:

Houve um concurso na escola que elegeria o desenho mais bonito. A criança ganhadora receberia um prêmio. O desenho mais bonito foi o do (a) André (Andréia), mas a professora sabia que havia um (a) outro (a) menino (a), o (a) Júlio (Júlia), que tinha perdido o cachorrinho na semana passada. Júlio (Júlia) estava muito triste e a professora ficou em dúvida se deveria dar o prêmio a André (Andréia) (justiça) ou a Júlio (Júlia) (generosidade). Ela resolveu dar o prêmio a Júlio (Júlia).

6.1.1.1 Opção pela justiça ou generosidade e argumento

A intenção desta questão foi opor dois valores morais: a justiça ou a generosidade da autoridade em sala de aula, no intuito de investigar qual valor os professores e/ou as crianças dão mais importância, nessa situação específica, e suas justificativas pela opção pela justiça ou pela generosidade. Assim, perguntou-se: Você acha que a professora fez certo ou errado? Por quê?

Conforme os resultados na tabela 4, somente uma professora do Jardim II não quis se posicionar e respondeu que a professora da história não estava nem certa e nem errada. Verificou-se que, 11,5% das professoras consideram a ação da professora certa e duas delas, justificando por meio da categoria "sentimento", decidem dar o prêmio para a Julia pensando nos sentimentos da criança que chora, no entanto, tomam a decisão por elas mesmas:

(S6¹⁶): [...] Não fez, acho que ela não errou. Porque essa daqui tava sentida e magoada, né? A gente chora junto (risos). Mas aí, eu acho que ela não fez errado, mas eu acho então que ela devia ter dado um premiozinho pra outra, nem que seja menor. Acho então que ela fez certo, porque a outra tava com sentimento, né? Abalada. Essa daqui poderia ganhar outros concursos, já que ela tem o dom do desenho, né? (*sic*).

(S8): [...] Aí, ela ter dado o prêmio pra Julia, é, no momento até poderia ter sido certo, mas aí dependeria de como ela ia lidar com a situação, né? Porque aí ela teria que convencer a outra do que ela fez né? Da troca que ela fez né? Se a outra concordasse, se ela tivesse vendo a dor da menininha, então tem que ter um jogo de cintura, né? No momento seria certo, por causa da dor da outra, porque uma seria a alegria de ganhar e a outra é a dor, né? Se for ver vem em primeiro lugar, né? É o que te falo, precisa ver a outra, a dor da outra pra ver se ela entende também, porque que ela tá tomando essa atitude, né? (*sic*).

Tabela 4: Frequência e porcentagem do julgamento e justificativas da conduta pelas professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	01	8,3	01	10,0	01	25,0	03	11,5
Consideram errado	11	91,7	08	80,0	03	75,0	22	84,6
Nem certo/nem errado	00	0,0	01	10,0	00	0,0	01	3,8
<i>Justificativas</i>								
Combinados	05	41,7	06	60,0	03	75,0	14	53,8
Merecimento	03	25,0	03	30,0	00	0,0	06	23,1
Sentimento	01	8,3	01	10,0	01	25,0	03	11,5
Sem sentimento	03	25,0	00	0,0	00	0,0	03	11,5
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

¹⁶ Nenhuma professora será identificada pelo nome. Para preservarmos o sigilo de cada uma, todos os relatos serão identificados pela letra "S", seguido por um número aleatório correspondente ao sujeito.

E somente uma professora menciona que pensar nos sentimentos da criança que sofre e conversar com a que ganhou o concurso para doar seu prêmio poderia ser uma boa decisão, ou seja, ela acha importante incentivar e valorizar a criança a se colocar no lugar do colega que sofre, fazendo-a perceber que o prêmio é interessante, que ela mereceu e que a professora agiu com justiça, mas também agir com generosidade, pensando em seus pares e fazer bem a eles, pode ser melhor ainda:

(S7): [...] então vamos ver aqui, que primeiro ela conversa com a criança que tá triste explicando o assunto, segundo momento, conversar com essa criança que ganharia o prêmio, dela doar, seria possível ela passar esse presente pra essa criança, porque, desde que seja conversado, eu acho certo. (*sic*).

Parece que essa professora tenta trabalhar a simpatia entre as crianças, pois segundo La Taille (2006b), a simpatia é a “capacidade de sentir o que outrem sente [...] e que julgamos digno de despertá-la” (LA TAILLE, 2006b, p.114-116). Entende-se que essa professora faz a criança que ganhou o prêmio superar, via autoridade, regras além das exigências e sanções, levando-a a entender que as regras não são somente proibitivas (como não bater e não xingar), mas também dizem respeito ao bem-estar alheio.

Dentre as 84,6% das professoras que consideram errada a atitude da professora da história, 53,8% justificam que as ações das professoras somente devem se basear no que foi “combinado”, explicados por elas como “combinado é combinado”, ou seja, o que elas decidem, dizem ou combinam com a classe não se altera, pensam elas, e se “voltam atrás”, sua autoridade ficará abalada, principalmente com crianças pequenas:

(S2): [...] então, eu não posso dá pra um, no caso eu poderia dar pras duas, mas não deixar quem fez o desenho mais bonito sem prêmio, porque se ela fez o desenho mais bonito o prêmio deve ser dela, igual quando a gente presta algum concurso, né? concurso é concurso. (*sic*).

(S13): De certa maneira ela fez errado, porque qual era o concurso? Era um concurso de desenho, [...] ou talvez deixasse o concurso para um outro dia, mas se era o concurso de desenho ela tinha que dar para qual foi seu objetivo. (*sic*).

(S17): Errada, porque o que ela combinou ???!!!!??? o que eu combino tá combinado. Então, o prêmio foi combinado pelo desenho, o desenho melhor, mas aqui eu trabalharia de uma forma diferente, eu não tiraria o prêmio da outra, porque combinado é combinado. (*sic*).

Tognetta e Vinha (2007) observam que alguns educadores interpretam os “combinados” de forma reducionista e equivocada e evidenciam que o processo de elaboração de normas é, muitas vezes, desprovido de fundamentação. Para as autoras, existem as regras negociáveis, em que são realizados os contratos (“combinados”) e as regras não negociáveis, regidas quando estritamente necessário e que diz respeito aos princípios de justiça, saúde e segurança, por exemplo. Parece que o “combinado” que as professoras fazem com as crianças, é, na verdade, estabelecer uma regra imutável e superior. Piaget (1932/1994) explicou que a regra para a criança heterônoma provém da autoridade, ela é superior, inalterável e justa e, pouco a pouco, a regra torna-se alterável por consenso do grupo e não mais imposta pela autoridade. Observa-se que as professoras desta pesquisa mantêm e persistem no “combinado” imposto e inalterável, se limitam em impor e defender a imutabilidade da regra, respostas de sujeitos heterônomos, de acordo Piaget (1932/1994).

Pertencente à categoria “merecimento”, tem-se 23,1% das justificativas das professoras e estas priorizam, além do combinado, a questão do merecimento, ou seja, não ficam restritas somente à regra, mas a ampliam valorizando qualitativamente o desempenho de quem ganhou o concurso e assim agem com justiça. Para elas, é importante cumprir o dever (o combinado), mas também é importante respeitar o direito da criança:

(S18): Acho que ela fez errado, porque ela tinha que dar o prêmio pra quem merecia, tudo bem que a outra tá triste, mas ela não fez o desenho mais bonito. A regra era, quem fizesse o desenho mais bonito, tinha que ganhar e ela fez errado. *(sic)*.

(S21) A que perdeu o cachorro? Eu acho que ela fez errado, porque eu acho que a proposta não era essa, agradar quem tava triste, era quem realizasse a tarefa com mais sucesso, e outra, pra essa ela deveria conversar, agradar, dar outra coisinha, porque senão ela seria injusta com aquela outra. *(sic)*.

(S24) Eu acho que ela fez errado, porque se era um concurso do desenho mais bonito, essa daqui se empenhou em fazer o trabalho mais bonito, ela poderia ter compensado a tristeza da outra de outra forma. Ela poderia ter dado o segundo lugar pra ela (risos). *(sic)*.

Para La Taille (2006b) valorizar e respeitar os direitos da criança é importantíssimo para a fase do despertar do senso moral da criança pequena, pois permitirá, mais tarde, consolidar o senso de justiça. Todavia, sem deixar

de considerar esta virtude, concebida como a mais racional de todas, o autor disse que as crianças pequenas compreendem melhor a generosidade que a regras atinentes à justiça (LA TAILLE, 2006b, p.120). Por isso, foi assinalada a importância da virtude generosidade ao professor de educação infantil, pois, inclusive, ela é cronologicamente, do ponto de vista moral, antecessora à justiça (LA TAILLE, 2000).

A categoria “sem sentimento” envolve três tipos de respostas, que poderiam pertencer à categoria “combinados”, mas ela foi categorizada separadamente, pois, além destas justificativas priorizarem as regras e o combinado do concurso, ela se diferencia em desconsiderar os sentimentos da criança que chora. Estas respostas são de professoras do Jardim I, que lecionam para crianças de quatro anos de idade e foram do gênero: “não agir pela emoção”, “sem problemas pessoais” e “nada a ver que sumiu” totalizando 11,5%. “Não agir pela emoção” é um exemplo de resposta que a professora justifica ao julgar como errado a ação da professora da história. Para esta professora, as emoções não devem influenciar as decisões das professoras e agir racionalmente é a melhor forma e mais justa para resolver os dilemas dentro da sala de aula. Disse ela:

(S11) Ah! Eu acho que ela fez errado porque ela não tinha que agir pela emoção, pela a menina que perdeu o cachorro, já que a outra que tinha ganhado, ela tinha que dar pra outra que tinha feito o desenho. (*sic*).

“Sem problemas pessoais” também é uma resposta dada para justificar que se as regras foram estipuladas, devem ser cumpridas. Esta professora se embasa em agir com coerência em sala de aula, e disse:

(S25): Não de modo algum, a professora fez errado, porque ela tem que ser coerente com que ela tá falando, eu acho que os problemas pessoais não tem nada a ver com. A questão era mostrar o desenho mais bonito, se o prêmio era quem ganhasse o desenho, não importa se a outra tá triste, eu acho que a professora agiu errado. (*sic*).

“Nada a ver que sumiu”, é outra resposta que justifica o julgamento da ação da professora. Esta resposta prioriza o que foi combinado sobre o concurso, justificando que as outras crianças não podem ficar prejudicadas com o cachorro que sumiu da outra menina. Para esta professora, o grupo e a menina que fez o

desenho mais bonito, não se relacionam com o sumiço do cachorro e tristeza da outra menina.

Nota-se que diante destas respostas, o afeto e o particular devem ficar fora da escola e caso isto aconteça, devem ser ignorados. Visto por esse ângulo, estas professoras perdem a oportunidade da discussão e reflexão em grupo. Um acontecimento, que parece banal, pode ser uma oportunidade de todos se colocarem no lugar da colega de classe; da menina que fez o desenho mais bonito não dar tanta importância a um prêmio e sim à dor de uma colega; da professora e crianças aprenderem a escutar as histórias de perdas e superação de todos da sala de aula; de todos da sala de aula pensar e se envolver para achar o cachorro da menina triste; enfim, muitos poderiam ser os aprendizados de um simples fato que estas professoras não deram valor. Segundo Tognetta (2003) a escola centrou-se nos conteúdos do mundo e sobre os objetos da cultura, mas se esqueceu da dimensão afetiva:

Talvez, também, esse “esquecimento” aconteça devido à falta de consciência de causas que provocam os conflitos nas relações interpessoais, o desconhecimento dos mecanismos de construção psicológica dos sujeitos, intrapessoais e, ainda, o que temos como pior, o desconhecimento de formas adequadas de atuação (TOGNETTA, 2003, p.107).

E salientou que “falar de sentimentos favorece sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações intrapessoais que podem provocá-los, amenizá-los ou acentuá-los” (TOGNETTA, 2003, p.107). Segundo Tognetta e Vinha (2007), os professores dedicam grande parte da aula com problemas relacionados às relações interpessoais, portanto, ignorá-los não seria a melhor solução.

De modo geral, a maioria das professoras considera que a melhor maneira de agir com as crianças é com justiça. Acredita-se que “cumprir o combinado”, como argumenta a maioria das professoras, pode significar que o adulto está seguindo as regras que impõe e estabelecendo a relação de confiança com as crianças, pois, segundo La Taille (2006b), “a confiança em outrem é sentimento importante no início do desenvolvimento moral” (LA TAILLE, 2006b, p.113). Todavia, algumas professoras até se preocuparam com o sentimento de confiança quando, por exemplo, S25 disse: “Não, de modo algum, a professora fez errado, porque ela tem que ser coerente com que ela tá falando [...]”, mas,

elas ficam muito mais restritas à regra que ao sentimento de confiança que poderiam estabelecer com a criança. Segundo La Taille (2006b), a criança pequena está bem atenta às qualidades das pessoas e confiar nas figuras de autoridade que pretendem ser sua referência moral implica pensar que a relação de confiança da criança com a autoridade é condição necessária, primeiro para confiar em alguém e, posteriormente, merecer confiança de outrem.

Desta forma, entende-se que as professoras estão preocupadas em agir com justiça, mas esse limitado cumprimento à regra do concurso somente favorecerá a relação de heteronomia existente e dificilmente as crianças conseguirão agir com autonomia, se essa relação persistir.

A seguir na tabela 5 as respostas das crianças.

Tabela 5: Frequência e porcentagem do julgamento e justificativa da conduta da professora pelas crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	22	73,3	23	76,7	20	66,7	65	72,2
Consideram errado	08	26,7	07	23,3	10	33,3	25	27,8
<i>Justificativa</i>								
Sentimento	12	40,0	14	46,7	11	33,3	37	40,0
Mérito	04	13,3	03	10,0	08	26,7	15	16,7
Perda	05	16,7	05	16,7	03	10,0	13	14,4
Resposta difusa	09	30,0	08	26,7	07	23,3	24	26,7
Outras respostas	00	0,0	00	0,0	02	6,7	02	2,2
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Em relação às crianças, verifica-se que 72,2% das crianças julgam certa a ação da professora da história, com as do Jardim II apresentando maior concordância (76,7%) as do Jardim I com 73,3% e as do Primeiro Ano com 66,7%. Destes resultados, pergunta-se: pode-se concluir que a maioria das crianças dá mais valor à virtude generosidade do professor ao invés da justiça, por elas terem optado pela professora que agiu por generosidade? Acredita-se que sim, mas também, por terem idade entre quatro e seis anos, portanto, bem pequenas, falar que a professora fez errado não poderia significar agir em oposição da obediência à autoridade, e, por conta disso, a maioria das crianças responde que a professora fez certo, independentemente se ela agiu por

generosidade ou por justiça? cremos que sim também, pois, segundo Piaget (1932/1994), as crianças veem as professoras como superiores e, portanto, suas regras são consideradas sagradas, eternas e imutáveis, e julgar que a professora fez errado seria considerado uma transgressão às regras da autoridade. Mas, antes de mostrar a hipótese quanto a essas questões, é necessário verificar o julgamento da justificativa das crianças. Foi constatado que, 40% das respostas das crianças, pertencentes à categoria “sentimento”, justificam que a professora agiu pelo sentimento que ela possui pela criança que estava chorando por estar triste. Alguns exemplos de respostas das crianças: “Porque ele tava triste.”; “Pra ele não ficar triste”; “Porque ele tava muito triste”; “Porque ela tava chorando por causa do cachorrinho dela”. Para La Taille (2006b) sensibilizar-se pela dor alheia, portanto, sentir compaixão por outrem, é um dos ingredientes que motiva ações generosas, sentimento experimentado por crianças bem pequenas. O que estes dados mostram é que parece que a maioria das crianças sente compaixão pela criança da história, mas será que esse sentimento as faz valorizar as ações generosas? Será visto mais adiante se essa hipótese pode ser confirmada.

Na categoria “mérito”, foram constatadas 16,7% das justificativas das crianças, explicando que o prêmio deve ir para quem fez o desenho mais bonito, ou seja, quem mereceu e ganhou o concurso, sendo direito seu. Verifica-se que as crianças do Primeiro ano, com idade de seis anos, correspondem ao maior número de respostas, com 26,7% delas. Algumas respostas das crianças desta categoria: “Porque ele fez o desenho mais bonito”; “Porque ela (a professora) gostou do seu desenho”; “Porque esse (André) aqui que fez o certo...ele fez o desenho mais bonito.”. É importante mencionar o sentimento de indignação em crianças pequenas citado por La Taille (2006b), quando estas sentem que um direito seu foi violado. Parece que estas crianças já começaram a sentir que a criança da história tem o direito de receber o prêmio porque fez o desenho mais bonito, por isso ela merece ganhar o concurso.

A categoria “perda” corresponde a 14,4% das justificativas das crianças e se refere à perda em si do cachorrinho, levando em conta somente a consequência do ocorrido e não o que a criança sente. São exemplos de respostas das crianças: “Porque ela perdeu o cachorro”; “Porque ela perdeu o cachorrinho e ele era muito bonitinho.”. Piaget (1932/1994) diferenciou a responsabilidade objetiva, que considera mais importante as consequências da conduta, e a responsabilidade subjetiva, que julga mais pelas intenções da ação.

Assim, para ele, a criança pequena ignora as intenções de uma ação e julga mais pelos resultados e consequências materiais, confirmado pelos nossos dados.

A categoria “resposta difusa” engloba as respostas do tipo “não sei” ou “porque sim”, “porque não” e a categoria “outras respostas” abrange as respostas que não tem correspondência com a história contada, como por exemplo, “Porque ele tinha medo de bicho papão”. Estas categorias serão descartadas, pois elas não representam e nem revelam a organização do pensamento da criança, como nas categorias que caracterizam as crenças desencadeadas, explicado por Delval (2002), que são as respostas que as crianças revelam sua organização de pensamento.

Se as crianças justificam que a ação da professora em agir com generosidade é certa pelo sentimento que possui pela criança, possivelmente poderia se dizer que a criança acha que a professora agiu com compaixão, um dos ingredientes para ações generosas e não somente que a criança acha que a professora agiu certo pela obediência à autoridade. Para esta análise somente foram consideradas as respostas das crianças que justificam a conduta da professora pelo “sentimento”, na tabela 6. Desta forma, 94,6%, dentre as 40% das crianças que argumentaram a favor do sentimento consideram que a professora da história agiu certo e, assim, apresentam indícios de compaixão, um dos ingredientes para considerar ações generosas.

Quanto ao julgamento das crianças por sexo, não houve diferença significativa de julgamento entre as meninas e meninos.

Tabela 6: Frequência e porcentagem do julgamento da conduta da professora que agiu por sentimento, para as crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Consideram certo	12	100	12	85,7	11	100	35	94,6
Consideram errado	00	0,0	02	14,3	00	0,0	02	5,4
Total	12	100	14	100	11	100	37	100

De modo geral a maioria das professoras justifica que é certo a professora da história agir com justiça pelos “combinados” com a sala de aula, e por outro lado, a maioria das crianças justifica que agir pelo sentimento a alguém é certo, assim elas apresentam os indícios da compaixão que é um dos ingredientes para se agir generosamente.

6.1.1.2 Avaliar a consequência

O objetivo nessa questão foi avaliar se uma ação, considerada generosa ou não generosa, merece alguma consequência, boa ou ruim. Resta claro que a generosidade beneficia quem recebe e não quem faz, mas nessa questão pretende-se principalmente investigar se, para os sujeitos da pesquisa, a falta de generosidade merece alguma punição. Segundo La Taille (2006b) “as crianças julgam que as sanções devem recair sobre o não-justo e não sobre o não-generoso” (LA TAILLE, 2006b, p.119), ou seja, diferentemente da justiça, a generosidade não é exigida, pois ela não consiste em dar a outrem o que lhe é de direito, nem tampouco que seja um dever. Mas será que, para nossos sujeitos, sua falta deve ser punida?

Sendo assim, se a resposta for que a professora fez certo, procurou-se verificar a consequência para uma ação generosa, porque quem fez a ação não sabe se será beneficiado, mas quem recebe pode querer beneficiar ou agradecer. Assim perguntou-se: Você acha que a professora merece um presente? Mas se a resposta for que a professora fez errado, perguntou-se: Você acha que a professora merece um castigo? No intuito de verificar a consequência para uma ação que não se considera generosa, pretende-se investigar se a falta desta merece alguma sanção.

Na tabela 7 encontram-se as respostas das professoras e das crianças que consideram que a professora da história fez certo.

Tabela 7: Frequência e porcentagem da gratificação para as professoras e crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Professoras</i>								
Sim	00	0,0	00	0,0	01	100	01	33,3
Não	01	100	01	100	00	0,0	02	66,7
Total	01	100	01	100	01	100	03	100
<i>Crianças</i>								
Sim	10	100	22	88,0	28	93,3	60	92,3
Não	00	0,0	01	4,0	01	3,3	02	3,1
Não sei	00	0,0	02	8,0	01	3,3	03	4,6
Total	10	100	25	100	30	100	65	100

Das professoras, somente uma, pertencente ao Primeiro ano, acha que ela merece alguma gratificação, as outras duas, uma pertencente ao Jardim I e outra pertencente ao Jardim II, acham que ela não merece gratificação. Das crianças, 92,3% acham que a professora merece alguma gratificação, 3,1% acreditam que ela não merece gratificação e 4,6% não souberam responder.

Na tabela 8 encontram-se as respostas das professoras e das crianças que consideram que a ação da professora da história foi errada. Das professoras, 81,8% acham que ela não merece sanção e 18,2% entendem que ela merece uma sanção. Das crianças que responderam que é errada a ação da professora, 68% acham que a professora merece alguma sanção e 32% julgam que ela não merece sanção alguma.

Tabela 8: Frequência e porcentagem da sanção para as professoras e crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Professoras</i>								
Sim	02	18,2	01	12,5	01	33,3	04	18,2
Não	09	81,8	07	87,5	02	66,7	18	81,8
Total	11	100	08	100	03	100	22	100
<i>Crianças</i>								
Sim	05	62,5	05	71,4	07	70,0	17	68,0
Não	03	37,5	02	28,6	03	30,0	08	32,0
Total	08	100	07	100	10	100	25	100

De forma geral, a maioria das professoras acha que a professora da história não merece nem gratificação e nem sanção. Todavia, a maioria das crianças acha que a professora merece alguma gratificação e também que a professora merece alguma sanção, o que mostra que as professoras dão mais ênfase às intenções que às consequências, e, ao contrário, as crianças dão bastante ênfase às consequências que às intenções, dados que estão de acordo com Piaget (1932/1994) sobre a responsabilidade objetiva, no qual a criança julga mais pelos resultados do que pela intenção do ato. Desta forma, pode-se dizer que nossos dados confirmam o entendimento de Piaget (1932/1994) considerando que as crianças pequenas valorizam mais as consequências que as crianças maiores ou os adultos, que valorizam mais as intenções das ações, pois a maioria das crianças respondeu que a professora merece alguma gratificação

ou sanção, mostrando que, para elas, a consequência de uma ação, boa ou ruim, é mais importante que a intenção. Pelo contrário, a maioria das professoras não vê relação entre a consequência e a ação.

Como característica do pensamento infantil, o realismo moral provoca na criança a crença na legitimidade das regras e sanções provenientes do adulto, mesmo esta sanção sendo arbitrária. Acredita-se que a contraposição das respostas das professoras e das crianças confirma o que Piaget (1932/1994) explicou sobre a responsabilidade objetiva e subjetiva, entretanto, instiga a pensar também se, devido o realismo moral, a criança não estaria retratando como os adultos valorizam exacerbadamente dos danos materiais, por alguma ação desastrosa da criança, por exemplo? Piaget (1932/1994) já havia alertado sobre isso e Tognetta e Vinha (2007) avisou também para que se fique atento ao que se faz, para não levar as crianças a se conformar com as normas e sanções dadas pelo adulto, devido seu poder de autoridade, sem o uso de recompensas (notas altas, pontos positivos, elogios, presentes, etc.) e sem o uso de punições (advertências, castigos, ameaças, etc.)

6.1.1.3 Escolha da consequência

Dos participantes que responderam que a ação da professora deveria ter alguma consequência, procurou-se verificar que tipo de consequência a professora da história merece. Assim, perguntou-se: Qual presente/castigo você daria para a professora?

Em relação às respostas das professoras, somente uma daria alguma sanção para a professora da história, no entanto, esta brincou ao justificar sua resposta:

(S1): Acho que ela merece um castigo sim, fazer um desenho junto com o grupo de professores e fazer a mesma coisa (risos). Pra ela se sentir como a menina, né? Porque você só consegue perceber o outro quando você se vê no lugar do outro, né? De estar no lugar dela. (*sic*).

E quatro professoras optam por alguma sanção do tipo automática (imane) ou por reciprocidade. São exemplos de respostas:

(S9): Com certeza, toda ação má merece um castigo, às vezes o castigo não é imediato, mas com certeza ele vem. (*sic*).

(S17): A professora? Se ela merece um castigo? (risos). Acho que ela merece, ela não cumpriu com aquilo que, ela é o espelho, né? E como ela vai exigir depois disso pros alunos? Acho que ela deve pagar o prêmio pra outra que ficou sem. (*sic*).

Piaget (1932/1994) disse que as sanções expiatórias e automáticas, que são arbitrárias e emanam das próprias coisas, podem evoluir para as sanções por reciprocidade, que indica ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e a obrigação da reposição em ordem, havendo relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição. Para as professoras de nossa pesquisa, mesmo sendo a minoria, para elas, as sanções levariam quem cometeu um ato considerado errado a ter sua ação reparada e corrigida.

Na tabela 9 estão as respostas das crianças quanto às gratificações e sanções.

Tabela 9: Frequência e porcentagem do tipo de gratificação e sanção, respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Gratificações</i>								
Roupa ou maquiagem	04	22,2	09	39,1	06	31,6	19	31,7
Qualquer coisa	07	38,9	01	4,3	07	36,8	15	25,0
Brinquedo	02	11,1	07	30,4	02	10,5	11	18,3
Desenho	03	16,7	02	8,7	01	5,3	06	10,0
Flor	00	0,0	03	13,0	00	0,0	03	5,0
Não sei	02	11,1	01	4,3	03	15,8	06	10,0
Total	18	100	23	100	19	100	60	100
<i>Sanções</i>								
Castigo	02	40,0	04	80,0	03	42,9	09	52,9
Demissão	01	20,0	01	20,0	01	14,3	03	17,6
Não sei	02	40,0	00	0,0	03	42,9	05	29,4
Total	05	100	05	100	07	100	17	100

Em relação às crianças que dariam alguma gratificação, 31,7% optaram por alguma roupa ou maquiagem, 25% escolheram dar qualquer coisa que agrade a professora, 18,3% delas dariam um brinquedo, 10% delas fariam um desenho para agradar a professora e 5% optaram por uma flor. Segundo Piaget (1932/1994), a criança heterônoma aceita que a retribuição de recursos e recompensas possa ser determinada pelo grau relativo de obediência que se tem

frente à autoridade, por isso, se o adulto fez algo considerado bom ele deve ser recompensado. É o caso da maioria das crianças desta pesquisa que daria alguma gratificação para agradar a professora. Parece que essas respostas revelam o pensamento da criança heterônoma, pois, para elas, se uma pessoa faz uma boa ação, ela conseqüentemente deve receber algo bom também. Provavelmente essas respostas também revelam a educação que as crianças recebem, na qual presentear ou prometer presentear quando a criança se comporta bem é muitas vezes praticado pelos adultos. Quantas vezes não ouve-se falar ou mesmo falamos para os pequenos: "Se você fizer tudo direitinho, você vai ganhar um presente!".

Em relação às crianças que optaram por alguma sanção, 52,9% delas dariam um castigo, mesmo sendo para a autoridade, como "olhar para a parede" ou "ficar sem parque". Este tipo de resposta mostra bem o tipo de castigo que as crianças recebem, seja em casa ou na escola, de figuras vistas como autoridade. E 17,6% acham que a demissão seria um bom castigo para a professora, um castigo bem grave para quem não é generoso! Embora não significativo o número de crianças que punem severamente a professora com a demissão, a maioria lhe aplica um castigo, similar ao tipo de castigo que as figuras de autoridade lhe aplicam. Piaget (1932/1994), ao falar das sanções, revelou que para as crianças pequenas, "a punição é moralmente necessária a título de expiação e pedagogicamente útil para prevenir a reincidência" (PIAGET, 1932/1994, p.173), pois, quanto mais severo o castigo mais eficaz ele se torna. Assim, para o autor, as crianças heterônomas consideram o castigo legítimo, pois o propósito do castigo é fazer o sujeito perceber a severidade de seu delito e, desta forma, assegurar sua futura obediência.

De modo geral, nota-se que a maioria das professoras responde que não gratificariam ou não dariam nenhuma sanção, por outro lado, a maioria das crianças dariam alguma gratificação ou sanção para a professora da história. Desta forma, pode-se afirmar que para as professoras não tem sentido algum aplicar alguma gratificação para quem é generoso ou sanção para quem não é generoso, mas, acredita-se que não se pode afirmar que a criança aplica alguma sanção para o não generoso ou alguma gratificação para o generoso, pois, pode ser que as crianças estejam retratando o uso de recompensas ou punições que os adultos aplicam a eles.

6.1.1.4 Autonomia da professora e argumento

O objetivo desta questão é verificar se a professora da história agiu por querer ou agiu com base na obediência à autoridade e suas justificativas, pois, conforme visto anteriormente, agir com generosidade depende da vontade e não do dever. Esta questão também reforça a indagação quanto ao reconhecimento da generosidade dos professores. Com base nisso, perguntou-se: Será que essa decisão foi da professora ou da diretora? Por quê?

Na tabela 10 estão as respostas das professoras e suas justificativas. Conforme se verifica, 92,3% acreditam que a professora da história decidiu e assim agiu por querer. Em relação às suas justificativas, quatorze professoras (53,8%) justificaram que a professora toma as decisões porque acredita que dentro da sala de aula a professora tem autonomia para e com seus alunos:

(S5): Porque a professora quis, eu penso assim, tem muita coisa que foge aos olhos da direção, pensei assim, porque ela quis porque a diretora talvez nem soubesse que a Julia tivesse chorando por causa do cachorrinho, só que eu penso que eu como professora dentro da sala de aula eu tenho que ter autonomia pra resolver certas questões, claro, tem certas coisa que não, numa situação dessa o professor tem que ter autonomia pra resolver. (sic).

(S14): Não, mas aí a diretora não se intromete nessa parte, isso aí é um combinado entre a professora e os alunos da sala. (sic).

(S17): Da professora, acho que cabe a ela decidir isso. (sic).

(S8): Da professora, porque na sala de aula, pelo menos aqui na escola, são decisões assim, quando não tem como o professor solucionar aí a gente leva pra direção né? Mas o que a gente puder resolver entre eles, a gente acaba resolvendo em sala mesmo. (sic).

Tabela 10: Frequência e porcentagem do julgamento da autonomia ou obediência e suas justificativas, resposta das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Professora	11	91,7	09	90,0	04	100	24	92,3
Diretora	00	0,0	01	10,0	00	0,0	01	3,8
Não sei	01	8,3	00	0,0	00	0,0	01	3,8
<i>Justificativas</i>								
Autonomia	09	75,0	04	40,0	01	25,0	14	53,8
Sensibilidade	02	16,7	02	20,0	03	75,0	07	26,9
Obediência	00	0,0	01	10,0	00	0,0	01	3,8
Não sei	01	8,3	03	30,0	00	0,0	04	15,4
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Sete professoras (26,9%) justificaram que a professora da história tomou a decisão por sensibilidade à criança que estava chorando, que precisava de atenção e carinho:

(S7): Então eu falo assim, a sociedade de hoje é competitiva e não é assim que funciona, não tá tudo bem com você? vou te agradecer de todas as formas. *(sic)*.

(S25): Eu acho que é o lado emocional da professora no caso. Mas não que ela foi obrigada, ela só levou em conta o emocional. *(sic)*.

(S26): Acho que ela se comoveu com a história da Julia e deu pra Julia. *(sic)*.

Uma professora que acredita na obediência da professora à diretora e quatro que não souberam responder:

(S5): Envolve tanta coisa aí, né? De repente ela tem até mais afinidade com a menina, gosta da menina, tem muita coisa por trás. *(sic)*.

(S19): Acho que foi sim a coordenação ou a direção. Por influência de alguém, normalmente é assim, né? *(sic)*.

Observa-se que a maioria das professoras justifica que agem autonomamente em sala de aula. Dias (2005) investigou, entre outras coisas, as concepções sobre autonomia de educadoras infantis, encontrando predominância de concepções abstratas expressas em forma de pensamentos, situações hipotéticas ou teóricas, sem referências à ação concreta. A autora apontou que houve certa dificuldade das educadoras em materializar seu entendimento sobre o que venha a ser autonomia. Investigar as concepções sobre autonomia não é o objetivo do presente trabalho, mas, de acordo as respostas das professoras, agir com autonomia é fazer o que se quer, porque sentiram vontade ou porque as decisões em sala de aula são de suas responsabilidades. Para La Taille (2006b) o “querer fazer” moral corresponde aos sentimentos que movem as ações e o “saber fazer” moral corresponde aos conhecimentos e estruturas cognitivas que guiam essas ações. Para o autor, essas duas dimensões se relacionam e uma depende da outra. Por meio das respostas de nossos sujeitos, o “querer fazer”, a vontade em agir com autonomia é uma motivação forte para suas ações, mas o “saber fazer”, ou seja, as concepções de autonomia que possam guiar suas ações não foram expressas, portanto, pode-se dizer que querer agir com autonomia poderá motivar suas ações, mas saber como agir, saber qual o

caminho e como promover a autonomia das crianças manifestou-se de forma bem vaga em nossos sujeitos. Verificaremos em outras questões o “saber fazer” torna-se visível.

É interessante verificar se as crianças percebem a autonomia do professor e como a percebem, é o que será visto adiante.

Na tabela 11, seguem as respostas das crianças e suas justificativas. Observa-se que 56,7% das crianças responderam que a decisão foi da diretora, com as crianças do Jardim II apresentando maior porcentagem (66,7%). No entanto, 42,2% das crianças responderam que a decisão foi da professora, com as crianças do Primeiro ano apresentando maior porcentagem (50%), seguido do Jardim I com 43,3% e depois o Jardim II com 33,3%. As crianças justificam da seguinte maneira: aqueles que acreditam na decisão da diretora é porque acreditam que ela manda, sempre e em todos os lugares (56,7%) e os que acreditam na decisão da professora justificam que as decisões foram tomadas por sua vontade (45,2%). Diante desses dados, no qual a maioria das crianças responde que a decisão foi da diretora, pode-se deduzir que as crianças não acreditam na autonomia da professora? Acredita-se que, nesse caso, a questão não é indagar a autonomia da professora, mas sim qual a representatividade da figura da diretora para as crianças, figura que corresponde à autoridade acima da professora. Provavelmente, a diretora simboliza superioridade, com força onipresente, onisciente e onipotente, pois parece que, para as crianças, uma falta qualquer poderá ser percebida pela diretora. Segundo Piaget (1932/1994), a crença das crianças pequenas na força que emana do supremo, representado pela diretora nas escolas, é produto indireto da coação adulta às crianças que contribui ao pensamento infantil moral e intelectual, que o autor denominou de realismo moral. De acordo com os ensinamentos de Piaget (1932/1994), devido o realismo moral, a criança considera a regra como algo externo, que se origina do outro, com qualidade heterônoma. Esta regra que provém do adulto é obrigatória e obedecida ao pé da letra, porque a criança não reflete sobre suas próprias ordens, aplica-as do mesmo modo que as recebe e não avalia a regra que se deve obedecer; e, por último, a regra é concebida pela responsabilidade objetiva, que é julgar mais pelos resultados do que pela intenção do ator, ignorando os motivos. Para o autor, o pensamento da criança se confunde com a do adulto, obedecendo, assim, suas ordens, porque a criança entende a regra como algo derivado externamente e imposto por pessoas com autoridade,

portanto são sagradas e verdadeiras, por conseguinte, as regras que se originam das figuras de autoridade são consideradas “boas” e “corretas”, e sua desobediência, considerada “má” e “errada”.

Entretanto, é conhecido também que, com frequência, as professoras recorrem ou ameaçam recorrer à direção quando não conseguem “disciplinar” as crianças em sala de aula. Acredita-se que o papel da direção não deveria ser de fiscalizador dos bons comportamentos, uma vez que as professoras relatam que a sala de aula é responsabilidade do professor. No entanto, sabe-se também que existem escolas que não favorecem a autonomia do professor, muito menos dos alunos, como as escolas autocráticas analisadas por Tognetta e Vinha (2007).

Tabela 11: Frequência e porcentagem do julgamento da autonomia ou obediência e suas justificativas, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Diretora	16	53,3	20	66,7	15	50,0	51	56,7
Professora	13	43,3	10	33,3	15	50,0	38	42,2
Outras respostas	01	3,3	00	0,0	00	0,0	01	1,1
<i>Justificativas</i>								
Diretora manda	16	53,3	20	66,7	15	50,0	51	56,7
Por vontade da professora	13	43,3	10	33,3	15	50,0	38	45,2
Não sei	01	3,3	00	00	00	00	01	1,1
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

De modo geral, uma professora, pertencente ao Jardim II, acha que a professora da história não tem autonomia para as decisões em sala de aula. No entanto, a maioria justifica que as decisões das professoras se baseiam na autonomia em sala de aula e por isso decidem o que fazer sobre os acontecimentos em sala de aula com seus alunos. É interessante perceber que a maioria das respostas das professoras e das crianças não coincide, sendo que a maioria das crianças acredita nos mandos da direção e justificam, nesse caso, que a diretora manda por representar a autoridade suprema, acima da professora. Acredita-se que essas justificativas se baseiam na forma que a maioria das professoras tenta impor o medo pela punição, quando não conseguem, elas mesmas, impor o respeito pelo medo. Essa crença no poder da

diretora significa que se as professoras continuarem agindo em favor do realismo moral, dificultarão o desenvolvimento da autonomia das crianças e promoverão a permanência das crianças no nível heterônomo, fase em que a maioria das crianças da Educação Infantil se encontram.

6.1.1.5 Autoridade acima da professora e argumento

O objetivo nessa seção é investigar o julgamento da opção da autoridade acima da professora em agir por generosidade ou por justiça e suas justificativas para esse julgamento. Para isso perguntou-se: A diretora fez certo ou errado? Por quê?

Duas professoras responderam não acreditar na autonomia do professor, sendo que uma não soube responder o motivo e a que respondeu que a professora da história decidiu dar o prêmio para a menina que estava chorando por influência da coordenação ou direção. Somente esta última e as crianças que responderam não acreditar na autonomia do professor foram investigadas com as questões acima, totalizando 52 crianças. A professora que respondeu essa questão, respondeu que a diretora fez errado, mas não deu uma justificativa para sua opção, respondendo “não sei”.

Na tabela 12 tem-se as respostas das crianças.

Tabela 12: Frequência e porcentagem do julgamento da ação da autoridade acima da professora e sua justificativa, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	14	82,4	15	75,0	14	93,3	43	82,7
Consideram errado	02	11,8	05	25,0	01	6,7	08	15,4
Não sei	01	5,9	00	0,0	00	0,0	01	1,9
<i>Justificativas</i>								
Sentimento	03	17,6	05	25,0	06	40,0	14	26,9
Autoridade	05	29,4	02	10,0	00	0,0	07	13,5
Perda	01	5,9	02	10,0	03	20,0	06	11,5
Outras respostas	08	47,1	09	45,0	04	26,7	21	40,4
Não sei	00	0,0	02	10,0	02	13,3	04	7,7
Total	17	100	20	100	15	100	52	100

Das crianças, verifica-se que 82,7% consideram certo a diretora mandar a professora dar o prêmio para a menina que estava chorando e 15,4% acham que a diretora fez errado. Segundo as justificativas das crianças que consideram que

a diretora fez certo, na categoria “sentimento”, 26,9% acreditam que a diretora tomou essa decisão por perceber os sentimentos da criança, ou seja, a criança estava chorando por ter perdido seu cachorrinho e a diretora, por ser considerada onipresente, onipotente e onisciente para as crianças da escola, representante do poder imanente, tem força para decidir dar o prêmio para a menina que estava chorando.

Na categoria “autoridade”, 13,5% acham que a diretora, por representar a autoridade maior acima da professora, deve ser obedecida, e, na categoria “perda”, 11,5% acham que a diretora tomou essa decisão pela perda do cachorrinho. Estas respostas mostram novamente, para corroborar, a representatividade da figura da diretora para as crianças.

De modo geral, a maioria das crianças considera que a diretora mandou a professora dar o prêmio para a menina que estava chorando por ter percebido que estava triste e por representar a autoridade onipresente, onipotente e onisciente.

6.1.1.6 Obediência à autoridade e argumento

Nessa questão procurou-se verificar o julgamento perante a obediência da professora à autoridade e suas justificativas, sendo assim perguntou-se: A professora fez certo ou errado em obedecer à diretora? Por quê?

A professora que respondeu essa questão revelou que a professora da história fez certo em obedecer à diretora, pois, ao obedecer, mostra o exemplo para as crianças (em obedecer). As respostas das crianças são apresentadas a seguir na tabela 13, mostrando que 73,1% acham certo a professora obedecer a diretora e 19,2% acham errado. Quanto às justificativas das crianças que acham certo a professora obedecer a diretora, 28,8% delas relevaram que a professora deve obedecer a diretora por ela representar a lei magna e autoridade maior da escola. Respondem elas: “Por que a diretora mandou fazer e ela fez”; “Porque tem que respeitar as pessoas e aí a prof. fez certo porque ela obedece todo mundo.”. E 15,4% acham que a professora deve obedecer devido a perda da criança, respondendo “Por que ele perdeu o cachorrinho”, ou seja, para as crianças, a consequência de alguma ação, percebida pela diretora, a legitima mandar na professora. Novamente essas respostas confirmam a opinião de

Piaget (1932/1994), entendendo que as crianças pequenas creem na força que emana do supremo, representado pela diretora nas escolas.

Tabela 13: Frequência e porcentagem do julgamento da obediência da professora à autoridade e suas justificativas, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	10	58,8	16	80,0	12	80,0	38	73,1
Consideram errado	05	29,4	03	15,0	02	13,3	10	19,2
Não sei	02	11,8	01	5,0	01	6,7	04	7,7
<i>Justificativas</i>								
Obediência	05	29,4	05	25,0	05	33,3	15	28,8
Perda	01	5,9	05	25,0	02	13,3	08	15,4
Outras respostas	00	0,0	02	10,0	01	6,7	03	5,8
Não sei	11	64,7	08	40,0	07	46,7	26	50,0
Total	17	100	20	100	15	100	52	100

Conforme nossos dados demonstram, as crianças creem numa forma de poder mágico da diretora da escola e refletem o tipo de pensamento explanado por Piaget (1932/1994) sobre a justiça imanente em crianças pequenas. Disse ele:

[...] a criança pequena deve admitir, no decorrer dos primeiros anos, a existência de sanções automáticas, que emanam das próprias coisas, e, sem dúvida, deve renunciar posteriormente a tal crença, sob influência de circunstâncias relacionadas com seu desenvolvimento moral (PIAGET, 1932/1994, p.192).

6.1.1.7 *Julgamento das representações de ações generosas ou justas e argumento*

O objetivo desta questão é avaliar o julgamento e a justificativa das representações de si quanto à generosidade ou à justiça, quando perguntado para o professor, e das representações das imagens do professor, quando perguntado para as crianças. Foi usado “representações” no plural porque, segundo La Taille (2006b), são muitas as imagens e interpretações que temos de nós, e dos outros também, e podem ser até contraditórias.

Desta forma, perguntou-se: E se fosse você (para as professoras) ou E se fosse a sua professora (para as crianças), ela ia dar o prêmio para quem? Por

quê? Na tabela 14 estão as respostas das professoras.

Das professoras, verifica-se que 61,5% optaram pela justiça e 26,9% acham que a melhor atitude é compartilhar o prêmio, ou seja, dividir ou conversar para as duas crianças dividir o prêmio, e somente 7,7% delas acharam que deveria agir conforme a protagonista da história, com generosidade. Quanto às professoras que optaram pela justiça, 53,8% justificam que o prêmio deveria ir para quem ganhou o concurso por merecimento. São exemplos de respostas da categoria merecimento:

(S17): Acho que ela daria normal o prêmio pra quem fez o desenho mais bonito. É que essa professora (da história original) tem o coração mole demais e ela pensou na que estava chorando, mas que depois resolvia a questão da outra. Mas eu acho que ela deveria ter cumprido com o que combinou e depois ver o que faz com a que está chorando. Ai depois podia ver de dar um presente pra ela, né? Mas não nesse concurso aqui, independente disso, uma coisa separada. (*sic*).

(S20): Ela deveria agir corretamente e dar o prêmio pra quem fez o desenho mais bonito e não porque ela tá triste e perdeu o cachorro, mas quem merecia mesmo ganhar o prêmio. (*sic*).

(S21): Ela entregaria o prêmio pra quem desenhasse melhor e conversaria com a que perdeu o cachorrinho. Uma situação não tem nada a ver com a outra. (*sic*).

(S25): Ela poderia ter oferecido outra coisa pra criança, entendeu? Eu escolheria o que é correto, o desenho que ganhou sendo melhor, e conversaria com a criança que estava triste de uma outra forma, poderia presentear com uma outra coisa entendeu, mas mostrando pra ela que a vida não é assim. Você vai prestar um concurso e ninguém quer saber se você tá com problemas aquele dia ou não. Isso daí a gente tem que saber separar o emocional da razão. (*sic*).

Tabela 14: Frequência e porcentagem do julgamento da própria ação e suas justificativas, resposta das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Justiça	08	66,7	06	60,0	02	50,0	16	61,5
Compartilhar	03	25,0	02	20,0	02	50,0	07	26,9
Generosidade	01	8,3	01	10,0	00	0,0	02	7,7
Não sei	00	00	01	10,0	00	0,0	01	3,8
<i>Justificativas</i>								
Merecimento	06	50,0	05	50,0	03	75,0	14	53,8
Sentimento	02	16,7	03	30,0	01	25,0	06	23,1
Outras respostas	04	33,3	01	10,0	00	0,0	05	19,2
Não sei	00	0,0	01	10,0	00	0,0	01	3,8
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Das que justificaram pela generosidade e por compartilhar verificou-se que 23,1% das professoras dariam o prêmio para a menina que perdeu o cachorro por sentimento à criança que está triste, ou seja, acham importante perceber as necessidades da criança e se sensibilizam com essa situação. São exemplos de respostas da categoria sentimento:

- (S2): Se fosse eu, num primeiro momento, tentaria conversar com a Júlia e explicar, e se ela tivesse muito triste eu daria pras duas, pra tentar alegrar a Júlia de alguma forma eu daria pras duas. [...] Ou também outra hipótese, uma coisa que eu faço é dar pra todo mundo, o que eu costumo fazer? Porque como eles são pequenos e não tem essa noção, porque só deu pra ela? Não conseguem entender na cabecinha deles, então o que (que) eu faço, eu dou dois, pra quem ganhou eu dou dois e pra quem não ganhou dou um só. Então pra mim é a melhor postura pra se tomar, às vezes eu falo pra eles, ó, hoje quem ganhar vai ganhar duas e quem perdeu vai ganhar uma, pra eles é mais fácil entender, porque todo mundo sai feliz, vamos dizer assim, né? [...] Então, eu costumo fazer sempre isso, é a postura mais certa pra se fazer com criança pequena, então dá dois pra quem ganhou e um pra quem perdeu. Dois pra Andréia e um pra Júlia. E aí daria pro resto dos amigos também pra eles não ficarem tristes. (*sic*).
- (S7): Eu faria o que te falei, conversar com a que ganhou pra dar o prêmio pra amiga ou também conversar com todos a situação da amiga pra resolver o que fazer. (*sic*).
- (S11): Bom, se ela puder tinha que ter dividido o prêmio, né? Se ela pudesse dividir, eu acho que o certo era dividir por que aí, nenhuma ficava triste e as duas ganhavam. (*sic*).

Em relação à primeira questão do dilema 1, a maioria das professoras (84,6%) se baseiam na justiça e nesta questão, 61,5% julgam que agiria segundo a justiça. Verifica-se que há mais professoras que julga os atos do protagonista (primeira questão) que professoras que julga seus próprios atos baseado na justiça. Provavelmente, essas professoras acham que agir segundo a justiça é a forma ideal de conduzir as situações em sala de aula, e desta forma também julgam que seus atos devem se basear pela justiça, mas em menor proporção. Para Tognetta (2009b) quando se remete a uma imagem ideal ao outro, projeta-se no outro a perfeição e quando essa idealização acontece procura-se agir semelhantemente para também ser admirado, disse a autora:

[...] pode-se aspirar a uma imagem ideal enquanto um valor no qual se projetam os esforços para atingi-lo e tê-lo na própria escala de valores. Em outro sentido, é uma imagem ideal exatamente porque preserva aqueles valores que se tem e que se conserva (TOGNETTA, 2009b, p.181).

Observa-se que, segundo as imagens que as professoras tem delas mesmas, agir com justiça e ser justa com as crianças é a imagem ideal que elas almejam. Desta forma, pode-se dizer que as professoras veem a virtude de justiça como forma mais correta e desejada de agir, portanto, é por meio desta virtude que elas sentem seu valor.

A seguir, na tabela 15, as respostas das crianças.

Tabela 15: Frequência e porcentagem do julgamento da própria professora das crianças e suas justificativas, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Justiça	20	66,7	21	70	29	96,7	70	77,8
Generosidade	10	33,3	09	30	01	3,3	20	22,2
<i>Justificativas</i>								
Merecimento	15	50,0	12	40,0	19	63,3	46	51,1
Sentimento	03	10,0	08	26,7	02	6,7	13	14,4
Outras respostas	04	13,3	04	13,3	03	10,0	11	12,2
Não sei	08	26,7	06	20,0	06	20,0	20	22,2
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Segundo as respostas das crianças, 77,8% acham que o professor agirá com justiça e 22,2% que o professor agirá com generosidade, segundo às imagens que as crianças tem do professor, ou seja, a maioria das crianças acredita que o professora agirá com justiça. Das justificativas das crianças que acreditam que a professora agirá com justiça, 51,1% acham que a professora dará o prêmio para quem ganhou o concurso por merecimento, com a resposta: "Porque ela fez o desenho mais bonito".

E, das crianças que acreditam que a professora agirá com generosidade, somente 14,4% acham que por sentimento à criança por ela estar triste que a professora se sensibilizará a dar o prêmio à criança, com a resposta: "Porque ela estava triste e chorando"; "Porque ele perdeu o cachorrinho e estava chorando".

Observa-se que entre as crianças não aparece a categoria "compartilhar", como nas respostas das professoras, talvez pela dificuldade em coordenar

perspectivas, aquisição alcançada após a descentração da criança (PIAGET, 1964/2011). Em relação à primeira questão do dilema 1, as crianças julgaram que a professora estava certa em agir por sentimento à criança que estava triste. Mas quando pensam segundo as imagens que tem de seus professores, a maioria das crianças julga que estes agirão segundo a justiça, pelo princípio do merecimento. Pode ser que esses dados mostrem uma típica resposta da relação entre as crianças pequenas e os adultos, sendo que, as crianças, tendo idades entre quatro e seis anos, estejam manifestando a relação heterônoma estabelecida entre eles. Disse Piaget (1932/1994):

A obrigação de dizer a verdade, de não roubar, etc. tanto deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem, é obedecer a vontade do adulto (PIAGET, 1932/1994, p.154).

Portanto, pode-se inferir que as imagens que a criança tem do professor possibilitam dizer que as ordens e regras advindas do adulto são obedecidas e, pode ser que o professor manifesta suficientemente os princípios de justiça para as crianças.

De forma geral, a maioria das professoras acha que agirá conforme a justiça e a maioria das crianças também acha que, segundo as imagens que tem de professores, estes agirão segundo a justiça. Assim, houve concordância entre as respostas das crianças e as professoras em relação a dar o prêmio para quem ganhou o concurso por merecimento. Desta forma, os dados, segundo as professoras, estão de acordo com a primeira questão deste dilema, mas os dados das crianças não estão de acordo com as respostas da primeira questão deste dilema, sendo que, quando se pergunta sobre a protagonista da história, elas julgam que ela fez certo, mas quando se questiona sobre seu professor, elas julgam que dariam o prêmio para quem fez o desenho mais bonito porque assim o mereceu. Como analisar essas diferenças? Pode ser que, pela forma das perguntas, por terem sido feitas diferentemente, as respostas das crianças também foram diferentes. Na primeira pergunta deste dilema, perguntou-se: Você acha certo ou errado? As opções foram dadas e as crianças julgaram a partir dessas opções. Sabe-se que julgar uma professora é bem difícil para as crianças, devido à obediência a autoridade, mas também é notório que alguns professores dão mais valor à virtude justiça, o que provavelmente denotam-se

nas respostas das crianças sobre as imagens que elas tem do professor quando julgam por meio do princípio do mérito. Pensa-se também que, segundo as imagens que as crianças tem do professor, pode ser que as crianças tenham respondido esta questão (E se fosse a sua professora, ela daria o prêmio para quem?) pela justiça, pois a justiça já poderia constituir uma necessidade para a criança (PIAGET, 1932/1994).

6.1.1.8 Restituir a justiça

Esta questão verifica o julgamento em restituir a justiça e suas justificativas, assim perguntou-se: Se houver outro concurso e Júlio (a) ganhar, será que o prêmio não deveria ir para André (ia)? Por quê?

Das professoras, na tabela 16, 69,2% dariam o prêmio para quem ganhou o atual concurso, agindo segundo a justiça e 53,3% justificam que o prêmio deveria ir quem mereceu, pois se esforçou. Assim, a professora mostra preocupação em garantir os direitos da criança da história. São exemplos de respostas:

(S3): Aí, então, né? Deveria realmente ir pro desenho mais bonito, porque se a proposta era essa, independente tem que ser pra quem fez o desenho mais bonito. *(sic)*.

(S5): Não, eu acho que ela tem que dar pra Julia, se ela foi a merecedora. *(sic)*.

(S12): Acho que quem realmente merece deve levar o título, eu acredito nisso, dar pra quem merece, independente do problema que tenham ou que tiveram. *(sic)*.

(S14): Se ela fizesse o desenho mais bonito? Ganharia o prêmio, porque é o combinado, você não pode quebrar uma regra com as crianças senão você dança, não tem como, eu tenho meus direitos, mas também tenho que ter meus deveres, né? *(sic)*.

Tabela 16: Frequência e porcentagem da ação em restituir a justiça das professoras e suas justificativas, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Justiça	06	50,0	09	90,0	03	75,0	18	69,2
Restituir a justiça	06	50,0	01	10,0	01	25,0	08	30,8
<i>Justificativas</i>								
Merecimento	05	41,7	07	70,0	02	50,0	14	53,8
Compartilhar	04	33,3	01	10,0	01	25,0	06	23,1
Não sei	03	25,0	02	20,0	01	25,0	06	23,1
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Valorizada por muitos e a mais estudada na área da psicologia moral, como foi visto em capítulos anteriores, a justiça é a virtude mais racional e importante de todas, sendo que seus princípios estão baseados nos direitos e deveres de cada um. Observa-se que a justiça também é a virtude mais valorizada pelas professoras de nossa pesquisa, sendo que o interesse primordial delas é a garantia dos direitos da criança, importantíssimo para o desenvolvimento moral. La Taille (2006b) trata do sentimento de indignação que desperta na criança pequena a noção dos direitos, indispensável à justiça, mas autorreferenciada, inicialmente. Para o autor, a criança somente sentirá indignação diante da transgressão dos direitos de outrem, com o aparecimento da reciprocidade. Percebe-se que, para essas professoras, cumprir a regra é sinônimo de justiça. Piaget (1932/1994) falou que na relação heterônoma, para as crianças, as regras do adulto é lei e ela é justa se for obedecida. Será que pode-se inferir que as professoras estão sendo justas ao cumprir a regra estabelecida? Pode ser que sim, do ponto de vista da criança, todavia, segundo Tognetta e Vinha (2007), a compreensão e resolução de um conflito ou dilema não está em sua solução, mas sim no processo pela qual os problemas são enfrentados. Pode-se dizer que, similarmente, a estrita posição em executar uma regra não favorecerá a formação de pessoas autônomas, mas sim a reflexão do princípio destas regras. Acredita-se que, é incontestável a justiça como princípio, contudo, as professoras desta pesquisa acreditam que cumprir uma regra é garantir a justiça. Mas o que poderá ocorrer é a sustentação e imposição de um ambiente heterônomo e de coação, porque parece que o que importa é a obediência das regras e a resolução “rápida” destes conflitos e dilemas.

Entretanto, 30,8% das professoras dariam o prêmio para quem ganhou o concurso anterior no intuito de restituir a justiça. Em relação às suas justificativas, 23,1% acham que as crianças deveriam compartilhar o prêmio e incentivam o sentimento de simpatia entre elas. São exemplos de respostas:

(S7) Eu acho que ela deveria fazer a criança dar o prêmio, né? Seria uma troca, né? Hoje você trabalhou bem, vamos supor, você atingiu a meta só que aquele dia você ficou com o prêmio da amiga que tinha conseguido, então, vamos fazer a troca hoje? Eu gosto muito do diálogo. (*sic*).

(S8): Se fosse um outro dia, um outro concurso, aí também poderia fazer a combinação né? Falando pra Julia, aquele dia conversando com a Andréia, você recebeu o prêmio que era pra

Andréia, a amiguinha te doou o prêmio e agora pensa se você não poderia fazer o mesmo com ela. Apesar do seu desenho ter sido bonito o outro dia quem deveria ter recebido o prêmio era sua amiga, né? É uma questão de lidar com a situação ali e ver como que solucionar, pra ser justa, né? (*sic*).

Verifica-se que essas professoras também adotam os princípios de justiça, como as professoras da resposta anterior, mas estas tentam resolver o dilema de forma diferente, estabelecendo a troca dos pontos de vista, proporcionado pelo sentimento de simpatia, sentimento importante e fonte de atribuição positiva a outrem para que ações generosas sejam possíveis (LA TAILLE, 2006b). Para Piaget (1932/1994) na fase de heteronomia, as regras de justiça são impostas pelo adulto, mas permanecem exteriores à consciência da criança, no entanto, considera que a generosidade é mais espontânea e não depende da regra imposta. Nota-se que as respostas destas professoras mostram a nítida consciência delas sobre o desenvolvimento infantil e como, inclusive, podem proporcionar a passagem da heteronomia para a autonomia.

A seguir as respostas das crianças na tabela 17.

Tabela 17: Frequência e porcentagem da ação em restituir a justiça das crianças e suas justificativas, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Justiça	17	56,7	13	43,3	25	83,3	55	61,1
Restituir a justiça	12	40,0	17	56,7	05	16,7	34	37,8
Compartilhar	01	3,3	00	0,0	00	0,0	01	1,1
<i>Justificativas</i>								
Merecimento	09	30,0	12	40,0	20	66,7	41	45,6
Reparar o erro	05	16,7	09	30,0	01	3,3	15	16,7
Evitar chorar	03	10,0	04	13,3	03	10,0	10	11,1
Outras respostas	10	33,3	03	10,0	03	10,0	16	17,8
Não sei	03	10,0	02	6,7	03	10,0	08	8,9
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Constatou-se que 61,1% das crianças responderam que se nesse concurso Julio (a) ganhou, portanto ele (a) deveria ficar com o prêmio e não André (ia), sendo que 83,3% destas são do Primeiro ano, assim, a maioria acha que, se os concursos são diferentes, cada um recebe o prêmio conforme cada ocasião e circunstância. Das justificativas de Júlio (a) ficar com o prêmio, a categoria

“merecimento” corresponde a 45,6% fundamentando em dar o prêmio para quem ganhou o concurso atual porque Júlio (a) mereceu, ou seja, ele (a) fez o desenho mais bonito e assim, o concurso foi mantido. São exemplos de respostas: “Porque ele fez o desenho mais bonito”; “Porque ela mereceu”; “Porque ele ganhou o concurso”; “Porque esse dia o Júlio fez mais bonito e o outro dia o André tinha feito mais bonito”. Essas respostas mostram como as regras advindas da autoridade, devido a relação heterônoma, são sagradas para as crianças, mas também revelam o desenvolvimento da noção justa entre elas. Piaget (1932/1994) ao investigar a noção de justiça para as crianças, concluiu que se a justiça entrar em conflito com a obediência à autoridade, a criança pequena é sempre a favor da obediência à autoridade, mas quando não entra em conflito, a justiça já constitui uma necessidade.

Na categoria “evitar chorar”, 11,1% das crianças acham que para evitar que a criança chore novamente, a professora deve dar o prêmio para o (a) Júlio (a), ou seja, essas crianças não pensam se Júlio (a) teve seu direito reconhecido, mas lembram que Júlio (a) chorou em alguma ocasião e se este (a) não receber o prêmio, chorará novamente. São exemplos de respostas: “Porque senão a Julia ia chora de novo”; “Porque ela ia chorar”. Para essas crianças, a tristeza da menina foi tão marcante que esse sentimento as comoveu ao ponto de pensar nessa dor neste novo concurso, respondendo que a professora deveria dar o prêmio a ela no intuito de evitar que chore novamente. La Taille (2006b) falou da compaixão como a capacidade de se sensibilizar pela dor alheia e deixa claro que ela é um sentimento útil para desencadear boas ações e evitar ações más, no entanto, frisou que a compaixão não garante ações morais, mas reconheceu seu papel na gênese da moralidade. Nota-se que essas crianças sentiram compaixão pela criança que tinha perdido seu cachorrinho e estava triste e chorando, esse tipo de resposta pode significar o início de sensibilidade perante a dor alheia, muito importante para ações generosas, embora numericamente não seja muito expressivo.

Entretanto, 37,8% das crianças acham que o prêmio deveria ir para André (ia), pois no concurso anterior ele (a) ficou sem o prêmio e assim a professora deveria restituir o prêmio a ele, e destes, 56,7% são do Jardim II. Das justificativas de André (ia) ficar com o prêmio, na categoria “reparar o erro”, 16,7% acham que o prêmio deveria ir para quem ganhou o concurso anterior, por isso a professora deveria restaurar sua ação. São exemplos de respostas:

“Porque ela (Andréia) tinha feito (antes, no outro concurso) o desenho mais bonito”; “Porque ela (Andréia) tinha ganhado antes.”; “Porque ela (Andréia) fez um desenho antes.”. Nota-se que, mesmo por se tratar de outro concurso, restituir o prêmio para as crianças na verdade significou a restituição da justiça antes não realizada. Anteriormente, foi constatado que a maioria das professoras opta pela justiça e preza sempre pelas regras estabelecidas. Foi dito também que, para Piaget (1932/1994), quando a justiça não entra em conflito com a obediência à autoridade, a justiça já constitui uma necessidade. Acredita-se que, para essas crianças, o direito de uma criança, por ter ganhado o concurso, não foi anteriormente obedecido, assim, garantir o direito da outra criança não é possível se a justiça não for restaurada desde o início. Provavelmente, pode-se inferir que essas respostas constituem as primeiras formas de reivindicação dos direitos de outrem e as primeiras noções de justiça igualitária, pois segundo La Taille (2006b), “diante da violação dos direitos de outrem, somente em fases posteriores de desenvolvimento, com o advento da reciprocidade, o conceito de direito moral, com sua abrangência para todas as pessoas, será realmente concebido” (LA TAILLE, 2006b, p.124).

De forma geral, há concordância das professoras e das crianças que o prêmio vá para quem ganhou o concurso atual, sendo que as crianças justificaram que a professora deveria cumprir o combinado (a regra pela regra) e as professoras se basearam no merecimento do prêmio por ter feito o desenho mais bonito. Embora essas respostas sejam da maioria de nossos sujeitos, foi encontrado entre as professoras respostas que promovem a simpatia entre as crianças e nas respostas das crianças foi descoberto indícios de compaixão, base para a generosidade e de uma verdadeira justiça igualitária. Sabe-se que a justiça é a mais importante e valorizada das virtudes, mas como explicou La Taille (2006b), a generosidade se diferencia da justiça e a complementa:

Com efeito, ser justo é dar a outrem o que é seu por direito (decorrente dos princípios de igualdade e equidade) [...]. Ora, tal não é o caso da generosidade [...]. A lei é justa para todos inclusive para a pessoa que exerce a justiça. O ato de generosidade favorece que é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo (LA TAILLE, 2006b, p.62).

6.1.2 Dilema 2

O dilema 2 tem como objetivo geral investigar o juízo perante a virtude generosidade de professores e se nesse julgamento ela é mais valorizada que a obediência à autoridade. Para aprofundar esta análise, considerando que cada questão tem seu objetivo específico de investigação, divide-se o dilema 2 em subcategorias, de acordo com cada questão, conforme foi feito no dilema 1.

A seguir, a história deste dilema, para relembra-lo:

João (Maria) não era muito (a) obediente e nem sempre fazia o que a professora pedia. Um dia a professora deu uma atividade com massinha e as crianças teriam que fazer um cachorro. A professora ajudou todos. João (Maria) precisou de ajuda e fez um (a) lindo (a) carro (flor) porque não queria fazer um cachorro. A professora ajudou João (Maria) mesmo assim.

Carlos (Carla) era um (a) aluno (a) da classe ao lado e a sua professora também deu uma atividade com massinha. A professora pediu que todos fizessem um cachorro, mas Carlos (Carla) não quis fazer um cachorro, quis fazer um (a) carro (flor). A professora disse que como ele (a) não a obedeceu não iria dar nenhuma ajuda. Saiu um (a) carro (flor) meio torto (a).

6.1.2.1 Opção pela generosidade ou obediência e argumentos

Nessa questão procurou-se investigar o julgamento e as justificativas dos sujeitos dessa pesquisa em relação à professora da história em agir com generosidade com suas crianças ou exigir a obediência delas. Para isso, perguntou-se: Você acha que a professora fez certo ou errado? Por quê?

A seguir na tabela 18 as respostas das professoras.

Tabela 18: Frequência e porcentagem do julgamento e suas justificativas em agir com generosidade ou exigir obediência, resposta das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	04	33,3	03	30,0	01	25,0	08	30,8
Consideram errado	08	66,7	07	70,0	03	75,0	18	69,2
<i>Justificativas</i>								
Vontade/criatividade	06	50,0	03	30,0	01	25,0	10	38,5
Objetivo	04	33,3	03	30,0	01	25,0	08	30,8
Obrigaçã	01	8,3	02	20,0	01	25,0	04	15,4
Cuidado/carinho	00	0,0	02	20,0	01	25,0	03	11,5
Não sei	01	8,3	00	0,0	00	0,0	01	3,8
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

De acordo com as respostas das professoras, 69,2% consideram errada e 30,8% consideram certa a atitude da professora em não ajudar a criança e exigir obediência primeiramente. As justificativas das professoras que consideram errada a atitude da professora da história revelam que 38,5% se enquadram na categoria "vontade/criatividade", argumentando que a professora da história estava errada em não ajudar e exigir obediência porque uma atividade com massinha deve ser livre, priorizando a vontade e criatividade da criança, e exigir que a criança faça essa atividade sem ajuda porque não obedeceu significa que faltou conhecimento e falta de flexibilidade para lidar com a situação. São exemplos de respostas:

(S7): Acho que falta conhecimento aí né? Porque assim você não vai falar que a criança fez errado, eu gosto mais do primeiro passo, ajudar a criança a construir, falaria assim, eu ajudo a fazer a flor que você tinha vontade, agora você faz o cachorro? Que eu tinha te pedido? Eu acho que falta conhecimento. (*sic*).

(S10): Mas ela não tinha mandado desenhar o cachorro? Então ela tinha que falar pra ela, ela podia até deixar a florzinha da menina lá, eu acho que ela poderia deixar e falar assim, "ó, mas eu queria que fizesse um cachorro", apesar de que, assim, não sei se uma atividade de massinha a professora tem que falar o que tem que ser feito, porque na minha concepção uma atividade de massinha tinha que ser livre. Mas nessa situação, se ela falou, deixa a florzinha lá, e depois faz o cachorrinho. Mesmo a outra porque se ela pediu cachorro e ela fez flor, tinha que conversar, do porque ela quis fazer o cachorro, conversar e questionar. (*sic*).

(S12): Independente se obedeceu, a gente tem que ver o trabalho da criança, por exemplo, essa ficou muito mais bonito, mas foi ela que realmente que fez? Teve o tato, teve a mão da professora, eu sou assim, a criança tem que fazer, vamos dizer assim, não cumpriu o que tinha que fazer, mas ela quis fazer da vontade dela, não ficou bonito aos olhos de muita gente, de repente ao dela. (*sic*).

Na categoria "obrigação", entendendo que a professora estava errada, tem-se 15,4% das respostas das professoras que justificaram que ajudar é obrigação e função do professor, independente se a criança obedeceu. São exemplos de respostas:

(S14): Ela fez errado, completamente errado, é nossa obrigação como professora, como pessoa, como mãe, como tudo, ajudar. (*sic*).

(S24): Errado, porque nossa função é sempre ajudar. (*sic*).

E pertencentes à categoria “cuidado/carinho”, 11,5% das professoras consideram errada a ação da professora porque ajudar a criança é visto por elas como um ato de cuidado e carinho, conforme resposta desta professora:

(S1): Independente se obedeceu ou não, então, a criança não vê a situação como um fato, mas uma situação de carinho, mas às vezes o professor pensa em não ajudar pra deixar a criança construir, mas pra crianças, muitas vezes, esse ajudar é um carinho [...]. (*sic*).

As professoras que consideram certa a atitude da professora da história (em não ajudar) perfizeram 30,8% e se encaixaram na categoria “objetivo”, acreditando que se a professora tinha um objetivo a criança deveria cumprir e a professora não deveria ajudar. São exemplos de respostas:

(S2): Qual era a proposta, mas se ela tinha um objetivo com isso, se era ensinar alguma coisa, então, eu tomaria a atitude igual da professora, eu não ajudaria a fazer a flor, porque a minha proposta naquele momento era o cachorro, aí no segundo momento, tá, todo mundo fez o cachorro? Agora vocês podem brincar com a massinha do jeito que vocês quiserem. Então, eu acho que tem que ter esses dois momentos, então, se a proposta era o cachorro, então, era o cachorro, então, nós vamos fazer o cachorro, depois que todo mundo terminar o cachorro, aí vocês podem fazer o que vocês quiserem, aí eu ajudaria a fazer a flor, essa seria minha postura no momento. (*sic*).

(S16): Se fosse um trabalho com fim pedagógico e a professora tivesse um objetivo em pedir um cachorro, então, eu não ajudaria, [...]. (*sic*).

(S26): precisa ver o objetivo que ela mandou fazer esse cachorrinho. Sabe-se lá o que ela tava trabalhado e ela queria ver se a criança fez o certo, agora, talvez essa professora ajudou pra ver se o objetivo do cachorrinho atingia a flor, por isso que ela ajudou, entendeu? (*sic*).

Se por um lado há professoras argumentando a favor da liberdade de expressão com a massinha de modelar, e por isso consideram errado a professora não ajudar a criança, por outro lado, há professoras que defendem a estrita realização de seus propósitos com a massinha de modelar e, por isso, acham certo a professora não ajudar. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), historicamente, as artes visuais na Educação Infantil eram utilizadas como passatempo onde as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha eram destituídos de significados. Outra prática que se empregava era o uso das artes com conotação

decorativa para os temas comemorativos, ou também quando a criança precisava de reforço de aprendizagem, utilizando desenhos mimeografados como exercícios de coordenação motora ou para fixação e memorização de letras e números. Após pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e o estudo da arte da criança, houve o reconhecimento da arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva, na qual a proposta é a livre expressão e a sensibilização artística dela. Nota-se que, para algumas professoras desta pesquisa, a desobediência da criança com a massa de modelar mostrou-se irrelevante, pois, para elas, a arte da criança com a massa de modelar com liberdade e criatividade é mais importante, de acordo com os propósitos do RCNEI (BRASIL, 1998), mas as professoras devem se atentar, pois, segundo o próprio RCNEI:

Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos transformou-se em "um deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco (BRASIL, 1998, p.87).

Entretanto, o outro grupo de professoras acredita que se a professora tinha um propósito com a massa de modelar, este deve ser seguido pelas crianças. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998):

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens (BRASIL, 1998, p91).

Observa-se que a postura dessas professoras não está de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) sobre as artes visuais e nem tampouco com o que Tognetta e Vinha (2007) explicitaram sobre as regras negociáveis e não negociáveis. Parece que, para essas professoras, todas as regras, acordos, propostas ou atividades são inegociáveis e devem ser seguidas sem flexibilidade. Entende-se que as professoras devem direcionar as atividades e as crianças solicitam essa postura delas, pois representam a autoridade em sala de aula, mas uma atividade com massa de modelar não precisa ser tão enrijecida;

provavelmente, ou por medo de perder a autoridade ou por insegurança de não cumprir com o cronograma de atividades ou até por medo de ser repreendida pela direção da escola, elas não conseguem entender os propósitos de uma atividade com massa de modelar e agem autoritariamente, tentando impor a atividade e “castigando” a criança por não a cumpri-la.

É interessante observar como as crianças pensam a respeito da atitude da professora da história em não ajudar a criança por não ter obedecido. É o que será visto abaixo.

Em relação às respostas das crianças, na tabela 19, a maioria delas (87,8%) considera errada a atitude da professora em exigir obediência da criança e não ajudá-la, e destas, 93,3% se encontram no Jardim II e Primeiro ano. Das crianças que julgam errada a atitude da professora 44,4% se inserem na categoria “obrigação”, justificando que a professora deveria ajudar a criança, pois é sua obrigação como professor e, inclusive, é sua função ajudar a criança a construir coisas bonitas. São exemplos de respostas: “Porque ela tem que ajudar o menino”; “Porque a flor ficou torta, tem que ajudar”; “Porque ela deve ajudar ele, ele não sabe fazer carrinho”.

Tabela 19: Frequência e porcentagem do julgamento e suas justificativas em agir com generosidade ou exigir obediência, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	07	23,3	02	6,7	02	6,7	11	12,2
Consideram errado	23	76,7	28	93,3	28	93,3	79	87,8
<i>Justificativas</i>								
Obrigação	14	46,7	13	43,3	13	43,3	40	44,4
Necessidade alheia	02	6,7	04	13,3	08	26,7	14	15,6
Obediência	03	10,0	04	13,3	04	13,3	11	12,2
Sem vontade	01	3,3	04	13,3	02	6,7	07	7,8
Outras respostas	04	13,3	04	13,3	02	6,7	10	11,1
Não sei	06	20,0	01	3,3	01	3,3	08	8,9
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Pertencentes à categoria “necessidade alheia” verificou-se que 15,6% das crianças justificando que a professora deveria ter ajudado a criança e percebido sua necessidade, pois ela precisava da ajuda da professora para construir algo bonito. São exemplos de respostas: “Porque a menina precisava de ajuda”;

"Porque o menino fez errado e ela (a professora) precisava ajudar ele a fazer o certo"; "Porque ela devia ajudar ele a fazer melhor".

E 7,8% acham que a professora estava simplesmente sem vontade de ajudar. São exemplos de respostas: "Porque ela não quis ajudar"; "Porque ela não queria". No entanto, 12,2% das crianças consideram certo a professora exigir a obediência da criança e não ajudar a criança e destas, 12,2% das crianças acham que a professora não ajudou porque ela não obedeceu. São exemplos de respostas: "Porque o aluno desobedeceu e ela falou que se desobedeceu ela não ajuda"; "Porque ela mandou e tem que fazer"; "Porque o menino teimou". A diferença entre meninos e meninas não foi significativo.

Nota-se que a maioria das crianças não concorda com a atitude da professora em não ajudar, pois, para elas, é dever do professor ajudar e direito da criança receber essa ajuda. Entende-se que as respostas das crianças indicam que, quando a autoridade age sem cumprir seus deveres como professor e sem respeitar os direitos da criança como aluno, que precisa do professor, ela não concorda com a autoridade. Essa discordância da criança perante a autoridade é expressa pelo sentimento explicado por La Taille (2006b) como indignação. Para o autor, esse sentimento é despertado quando se sente que os seus direitos e de outrem foram desrespeitados, mas, para a criança pequena, "a fonte profunda da indignação é o sentimento de não ser valorizado" (LA TAILLE, 2006b, p.127). Verifica-se que a maioria das crianças leva em consideração o (a) carro (flor) que ficou torto e, por esse motivo, fazer um trabalho "torto" é considerá-la pior, comparando-a com a criança que fez o trabalho não "torto", ou seja, para a criança, receber ajuda da professora e o (a) carro (flor) ficar bonito (a) significa atribuição de afeto, portanto, valor. Segundo o estudioso, "a criança pequena tem muita dificuldade em separar a ação do "ser". As críticas ao que se faz são sentidas como críticas ao que ela é" (LA TAILLE, 2006b, p.128). Desta forma, o que se pode observar é que a falta de ajuda da professora pode significar falta de atribuição de valor e, por isso, entrar em conflito com a autoridade manifesta-se por meio da indignação.

De modo geral, tanto as crianças quanto as professoras acham errado exigir em princípio a obediência em ajudar a criança, mas, proporcionalmente, um número maior de crianças acha errado, comparando com as professoras. Assim, a maioria das professoras acha que a professora da história não ajudou porque uma atividade com massinha deve ser livre, no qual a vontade e

criatividade da criança deve ser priorizada. Por outro lado, a maioria das crianças justifica que a professora deveria ajudar a criança, pois é obrigação e função do professor ajudar a criança e inclusive, ajudá-la a construir coisas bonitas. O que se pode notar é que para as professoras, deixar a criança construir e não ajudá-la é significado de liberdade e criatividade, mas, para as crianças, não receber ajuda da professora é sentido como falta de atribuição de valor. Diante disso, acredita-se que a ajuda da autoridade para as crianças representa a construção de um juízo de valor positivo de si próprio e, desta forma, se sentir valorizado perante as pessoas afetivamente importantes e perante seus pares é papel preponderante para a construção de uma personalidade ética; assim, se a autoridade valorizar todas as crianças, além de propiciar a expansão de si próprio, valorizando o que elas são, poderá elevar a capacidade da criança também de se sentir valorizada perante seu entorno social, no qual o sentimento de simpatia pode inspirar condutas generosas.

6.1.2.2 Opção pela professora e argumento

O objetivo desta questão foi investigar a opção entre a professora generosa ou a professora que exige obediência, mesmo reconhecendo a desobediência da criança e suas justificativas. Desta forma, perguntou-se: Qual dos professores estava mais certo a professora que ajudou ou a que não ajudou, mesmo a criança desobedecendo? Por quê?

A seguir na tabela 20 estão as respostas das professoras.

Tabela 20: Frequência e porcentagem da opção da professora generosa ou a que exige obediência e suas justificativas, respostas das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Generosidade	08	66,7	08	80,0	03	75,0	19	73,1
Obediência	03	25,0	02	20,0	00	0,0	05	19,2
Não sei	01	8,3	00	0,0	01	25,0	02	7,7
<i>Justificativas</i>								
Cuidado/carinho	05	41,7	05	50,0	03	75,0	13	50,0
Obrigação	01	8,3	03	30,0	00	0,0	04	15,4
Objetivo	02	16,7	01	10,0	00	0,0	03	11,5
Vontade/liberdade	01	8,3	01	10,0	00	0,0	02	7,7
Não sei	03	25,0	00	0,0	01	25,0	04	15,4
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Das professoras, 73,1% optaram pela professora que ajuda, e quanto as suas justificativas, na categoria "cuidado/carinho", 50% acham que a professora mais certa é a que ajuda pelo cuidado e carinho com a criança. São exemplos de respostas:

(S1): A que ajuda pelo carinho com a criança. (*sic*).

(S4): A que ajuda, bom, de primeiro momento eu acho que cada criança tem que fazer o seu independente do jeito que saia, agora ela, ela já, a professora que ajudou já pensou diferente, pensou assim, que, na bondade dentro dela né? Ela faz, já que você não quer fazer cachorro e quer fazer flor, vamos juntas fazer flor, que nem montando quebra-cabeça com meus alunos, entendeu? É isso que ela fez. (*sic*).

(S6): Não adianta mandar fazer alguma coisa que eles não querem que não vão fazer nada direito, vão fazer de qualquer jeito só por fazer, pra não levar bronca não é? Agora quando eles tem vontade e querem fazer aquilo, com carinho, com amor, fazem tudo certinho e sai bonito. (*sic*).

E 15,4%, se enquadrando na categoria "obrigação", acham que a professora tinha obrigação como professora ajudar a criança. São exemplos de respostas:

(S8): A que ajuda, o papel da professora é esse, né? (*sic*).

(S14): Eu acho, a obrigação dela é ajudar. (*sic*).

(S24): A que ajuda, é nossa função né? (*sic*).

Entretanto, 19,2% optam pela professora que exige obediência e, quanto as suas justificativas, pertencentes a categoria "objetivo", 11,5% delas consideram o objetivo da atividade muito importante, por isso, ajudando a criança, ela não chegaria a esse objetivo. São exemplos de respostas:

(S2): A que não ajudou, porque foi o que falei, o objetivo era um e a criança fez outra coisa. (*sic*).

(S11): A que não ajuda, porque ela tinha um objetivo, né? (*sic*).

(S19): A que não ajuda, porque a criança tem que perceber que aquilo não era o combinado, ela sempre faz diferente dos amigos. É tudo conversado antes. (*sic*).

Na categoria "vontade/liberdade", duas professoras (7,7%) acham que a professora que não ajuda é mais certa, pois esta valoriza o que a criança consegue fazer e a liberdade dela em criar. São exemplos de respostas:

(S9): A que não ajuda, porque se a criança quiser fazer outra coisa, ela tem liberdade pra fazer outra coisa. (*sic*).

(S23): A que não ajuda, porque acho que tem que usar a criatividade da criança e não ajudar, não precisa ser bonito, tem que ser criativo, a criança tem que fazer de acordo com a criatividade dela, porque se a professora por a mão, vai ficar bonito. Então acho que tem que valorizar mais esse (que não ajuda) que esse (que ajuda). (*sic*).

Observa-se que, diferentemente da questão anterior, foram outros os argumentos das professoras nesta seção, pois aqui foram apresentados os julgamentos para a professora que ajuda, sendo ela a mais escolhida. Diante disso, a maioria das professoras considera que por cuidado e carinho que a professora ajuda a criança. Segundo La Taille (2006b), a qualidade das relações sociais e o papel da autoridade desempenham função muito mais relevante para o desenvolvimento da moralidade que a maturação biológica. Para o autor, os juízos e valorizações da autoridade podem fortalecer os sentimentos presentes, ao lado da razão, no despertar do senso moral. Desta forma, verifica-se que a maioria das professoras julgando que a ajuda à criança se deve ao cuidado e carinho, capacidade esta de sentir simpatia por outrem, já mencionada anteriormente. Pode-se pensar que, se a capacidade pelo bem-estar alheio for exercitada e incentivada constantemente pela autoridade, a criança pode desenvolver a sensibilidade moral, e interessar-se pelas pessoas e preocupar-se pela qualidade de vida das pessoas, e, portanto, este será um dos aspectos presentes em sua personalidade ética.

Do que estamos falando? Da generosidade, virtude que não necessita de um poder da autoridade para existir, e sim de experiências em que a criança possa se sentir valorizada para assim, valorizar o outro, seu igual [...]. (TOGNETTA e VINHA, 2007, p.22).

De acordo com a maioria das respostas das crianças, na tabela 21, 94,4% optaram pela professora que ajuda e dentre as que preferem essa professora, na categoria "obrigação", 40% justificaram que é obrigação da professora ajudar a criança. São exemplos de respostas: "Porque tem que ajudar"; "Porque a professora tem que ajudar"; "Porque ela deve ajudar".

Tabela 21: Frequência e porcentagem da opção pela professora que ajuda ou a que exige obediência e suas justificativas, respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Ajuda	28	93,3	29	96,7	28	93,3	85	94,4
Obediência	02	6,7	01	3,3	02	6,7	05	5,6
<i>Justificativas</i>								
Obrigação	10	33,3	15	50,0	11	36,7	36	40,0
Cuidado/carinho	07	23,3	09	30,0	16	53,3	32	35,6
Não obediência	01	3,3	02	6,7	02	6,7	05	5,6
Outras respostas	05	16,7	00	0,0	00	0,0	05	5,6
Não sei	07	23,3	04	13,3	01	3,3	12	13,2
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Na categoria “carinho/cuidado”, 35,6% justificam o ato de ajudar pelo cuidado e carinho pela criança sendo que 53,3% são do Primeiro ano. São exemplos de respostas: “Porque a ajuda é muito boa”; “Porque a que ajudou é mais boazinha”; “Porque ela ajudou e foi sincera”.

No entanto, 5,6% das crianças optaram pela professora que exige obediência, e justificam suas respostas pela categoria “não obediência”, pois acreditam que a desobediência da criança justifica a professora não ajudar. São exemplos de respostas: “Porque o menino teimou”; “Porque ele foi desobediente”.

Não houve diferenças significativas entre respostas das crianças por sexo.

Observa-se que a maioria das crianças argumenta a favor do dever, mas também há criança que argumentam pelo carinho e cuidado da professora que ajuda a criança. Estas respostas indicam o quanto as crianças já estão atentas às funções, obrigações e valorizações da professora. Foi visto em La Taille (2006b) que a fonte do sentimento de indignação é se sentir desvalorizada. Para Piaget (1932/1994) quando o tratamento igualitário entra em conflito com a obediência à autoridade, a obediência sempre prevalece, no entanto, as relações das crianças com a autoridade não são apenas relações de coação, há uma afeição mútua espontânea que conduz a criança a moral do bem. Parece que os nossos dados demonstram que, quando as crianças argumentam ora pela obrigação ora pela afeição, provavelmente está aí o que Piaget (1932/1994) e La Taille (2006b) explicaram acerca da relação entre a criança e a autoridade, pois não haveria

como existir somente a obediência e o cumprimento do dever, o afeto e se sentir valor também fazem parte da construção da moralidade infantil.

De modo geral, mais crianças que professoras acham que a professora que ajuda está certa, no entanto, mais professoras argumentam a favor do cuidado e carinho. Entende-se que, quando as crianças explicam que preferem a professora que ajuda, ora pela obrigação ora pela afeição, ela apresenta os indícios fortes tanto da relação de coação quanto da necessidade de afeto da autoridade, aspectos que se desenvolvem paralelamente, segundo Piaget (1932/1994). Por outro lado, a maioria das professoras argumenta pela necessidade da criança do afeto da autoridade, no entanto, conforme explicou La Taille (2006b), julgar necessário não basta, é preciso que ela seja exercitada constantemente, para que a sensibilidade moral da criança perante seus pares seja uma dimensão presente em sua personalidade.

6.1.2.3 Julgamento em não obedecer e argumento

O objetivo desta questão era investigar o julgamento em não obedecer e suas justificativas, e para isso perguntou-se: Você acha que fazer o (a) carro (flor) e não fazer o cachorro como a professora pediu, é certo ou errado? Por quê?

A seguir na tabela 22 estão as respostas das professoras.

Tabela 22: Frequência e porcentagem do julgamento em não obedecer e suas justificativas, resposta das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	04	33,3	03	30,0	03	75,0	10	38,5
Consideram errado	08	66,7	07	70,0	01	25,0	16	61,5
<i>Justificativas</i>								
Dificuldade obedecer	08	66,7	06	60,0	01	25,0	15	57,7
Vontade	04	33,3	03	30,0	02	50,0	09	34,6
Não sei	00	00	01	10,0	01	25,0	02	7,7
Total	12	100	10	100	01	100	26	100

Das professoras, 61,5% consideram errado a criança fazer um objeto de massinha diferente do que ela pediu, sendo que, pertencente à categoria “dificuldade de obedecer”, tem-se 57,7% justificando que provavelmente a criança tem dificuldade de obedecer a um “comando”. São exemplos de respostas:

(S2): [...] a professora às vezes tem um objetivo com aquilo ali, então, ela não dá uma ordem a toa, ela tem um objetivo por trás, ela quer que a criança aprenda alguma coisa com aquilo ali, então se a criança não obedeceu é porque ela tem dificuldades em receber ordens, então você precisa trabalhar isso com ela, você precisa mostrar pra ela que naquele momento era o cachorro e depois ela poderia fazer o que ela quisesse fazer e naquele momento era o cachorro e tinha que fazer, tinha que obedecer o que a professora pediu no momento. (*sic*).

(S11): Eu acho que elas desobedeceram a professora, né? Que quando a gente prepara uma aula a gente pensa num objetivo que a criança vai fazer o que a gente pede, eu acho que elas desobedeceram. (*sic*).

(S23): Tá errado também, porque se a comanda era cachorro, era pra ter feito cachorro. Você tem que ir ensinando a criança, ela não pode ir fazendo o vem na cabeça, tem o momento de fazerem o que eles querem e tem a comanda que tem que seguir, então, na realidade tinha que ser feito cachorro. (*sic*).

Das professoras que consideram certo a criança ter feito um objeto de massinha diferente do que foi pedido estas perfizeram 38,5%, sendo que 34,6% justificam dentro da categoria “vontade”, explicando que a criança não fez o objeto como a professora pediu porque sentiu vontade de fazer outra coisa. São exemplos de respostas:

(S1): Nesse sentido aqui tá certo, elas fizeram o que deu vontade com a massa de modelar. Foi um momento criativo delas. (*sic*).

(S20): Eu acho que elas fizeram a flor, talvez, por gostar mais da flor do que do cachorro, foi um escolha delas, né? Mas não fizeram errado não, fizeram certo, porque normalmente eles fazem mesmo, porque a gente quer ver o resultado, mas eles fazer o que querem ou o que sabem mais ou melhor, é assim mesmo. (*sic*).

(S22): Certas, elas fizeram o que tiveram vontade. (*sic*).

Observa-se que para a maioria das professoras, se a criança faz um objeto diferente do que ela pediu, as crianças tem dificuldade de obedecer a regra ou ordem dada. Verifica-se que na primeira questão deste dilema, houve dois tipos de respostas, professoras argumentando a favor da liberdade de expressão com a massa de modelar e respostas que defendiam a realização dos objetivos com a massa de modelar. No entanto, quando se coloca a questão da obediência da

criança, houve argumentos que defendiam a vontade e liberdade da criança com a massa de modelar, mas a maioria justificou que a desobediência da criança se deve a sua dificuldade de seguir regras e ordens. Tognetta e Vinha (2007) analisaram as classes autocráticas, classes que imperam as regras coercitivas. Para as autoras, os professores destas classes apenas instituem regras que afetam diretamente sua relação com as crianças e obedecer as suas ordens é o certo a se fazer, ou seja, são regras que fortalecem a relação unilateral e a submissão da criança perante o adulto. Parece que para essas professoras é muito difícil se desprender da relação de poder, por mais “livre” que seja uma atividade, como a atividade com massa de modelar. Percebe-se que elas ainda se sentem incomodadas com alguma “desobediência” da criança, quando o comportamento da criança vai de encontro com as regras da autoridade do professor e, por isso, não fazer o que a professora pediu é visto como um ato de dificuldade em obedecer regras.

Das respostas das crianças, na tabela 23, a maioria, com 63,3%, considera que fazer o (a) carro (flor) e não fazer o cachorro como a professora pediu é errado, sendo que 76,7% são do Primeiro ano. Quanto às suas justificativas, 47,8%, pertencem a categoria “obediência”, e consideram que a obediência é justificativa por si só, porque deve-se obedecer a professora. São exemplos de respostas: “Porque quando a tia manda fazer cachorro, gato...tem que fazer. Faz do jeito que sabe”; “Porque a professora mandou fazer cachorro”; “Porque ele não obedeceu”.

Tabela 23: Frequência e porcentagem do julgamento em não obedecer, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	15	50,0	07	23,3	06	20,0	28	31,1
Consideram errado	12	40,0	22	73,3	23	76,7	57	63,3
Não sei	03	10,0	01	3,3	01	3,3	05	5,6
<i>Justificativas</i>								
Obediência	11	36,7	17	56,7	15	50,0	43	47,8
Estético	08	26,7	05	16,7	01	3,3	14	15,6
Vontade	02	6,7	03	10,0	04	13,3	09	10,0
Outras respostas	07	23,3	05	16,7	06	20,0	18	20,0
Não sei	02	6,7	00	0,0	04	13,3	06	6,7
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Na categoria “estético” verifica-se que 15,6% justificando que fazer o trabalho diferentemente do que a professora pediu é errado por estética, ou seja, porque seu trabalho saiu “torto”, “feio” e se tivessem feito como a professora pediu, o trabalho sairia bom. São exemplos de respostas: “Porque se ela faz cachorrinho, ia ficar mais bonito”; “Porque essa flor ficou bonita e essa flor ficou feia, por isso ela ta errada”; “Porque a flor ficou torta”.

Das crianças que consideram certo fazer o (a) carro (flor) e não fazer o cachorro estas perfazem 31,1%, e quanto as suas justificativas, na categoria “vontade”, 10% argumentam que é por vontade que a criança decidiu fazer outra coisa e a maioria pertencente ao Jardim I, crianças de quatro anos de idade. São exemplos de respostas: “Porque ele quis fazer o carrinho”; “Porque ele fez o carrinho e é mais legal”; “Porque que ele quis fazer carrinho, ele adora”.

As respostas das crianças por sexo não mostra diferenças significativas.

Nota-se que a maioria das crianças considera que obedecer a professora é o certo a se fazer, portanto, essas respostas estão de acordo com a moral heterônoma das crianças pequenas em relação ao adulto, segundo Piaget (1932/1994). No entanto, se as professoras persistirem na relação heterônoma e de submissão da criança, pode ser que elas tenham dificuldades em estabelecer relações recíprocas e igualitárias com seus pares, posteriormente.

De forma geral, um número maior de crianças, comparando com as professoras, considera errado desobedecer, no entanto, de acordo com Piaget (1932/1994), o modo que as crianças se relacionam com a autoridade, inicialmente, é considerado justo e certo e o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta, confirmado pelos nossos dados, tanto das crianças quanto das professoras. Mas o adulto não deve exigir que todas as suas regras e ordens sejam obedecidas, pois o seu papel como autoridade é propiciar um ambiente que favoreça a autonomia das crianças, no qual a relação de coação deve ser progressivamente ultrapassada e as relações de reciprocidade e respeito mútuo cada vez mais frequentes.

6.1.3 História 1

A história 1 avalia, de forma geral, que tipo de consequência é sugerida para a falta de generosidade de professores. Como a generosidade não pode ser

exigida, por não corresponder um direito, será que a sua falta é considerada pelos sujeitos da pesquisa uma transgressão? As respostas desta história servem para contrabalançar com as respostas do dilema 1 (6.1.1.2; 6.1.1.3) que também tratam da consequência para uma ação generosa ou a falta dela.

Assim como o dilema 1 e 2 apresentados em subcategorias, faz-se o mesmo com história 1, pois cada questão tem seu objetivo específico de investigação.

Para relembrar esta história, ela é exibida a seguir:

Márcio (Márcia) é um (a) menino (a) que aprende tudo sozinho (a) e Fernando (Fernanda) é um (a) menino (a) que precisa de ajuda para aprender. Eles (as) foram brincar pela primeira vez no parque e subiram no balanço. A professora percebeu que como era a primeira vez deles no balanço ajudou Márcio (Márcia) e Fernando (Fernanda) a balançar. Márcio (Márcia) conseguiu balançar sozinho (a) e Fernando (Fernanda) não conseguiu, ele (a) estava com dificuldade. Como a professora já havia ajudado no balanço, não quis ajudar novamente. Ela só ficou olhando de longe e decidiu não ajudar Fernando (Fernanda).

6.1.3.1 Julgamento para a falta de generosidade e argumento

Nessa questão procurou-se avaliar o julgamento para a falta de generosidade dos professores e suas justificativas, com a pergunta: Você acha que a professora fez certo ou errado? Por quê?

Em relação às respostas das professoras, na tabela 24, 69,2% consideraram errada a ação da professora da história e foram variadas suas justificativas. Dentro da categoria "ajudar", 26,9% destas professoras justificaram que a professora está errada por não ter ajudado, porque simplesmente não ajudou, ou seja, somente deram valor à ação e não argumentaram sobre a intenção, resposta típica da responsabilidade objetiva (PIAGET, 1932/1994). São exemplos de respostas:

(S5): Não, se fosse eu no lugar dela eu ia até no balanço e ia ajudar ela balançar. *(sic)*.

(S18): Ah! Acho que ela fez errado, ela deveria ter ajudado de novo até a menina conseguir. *(sic)*.

(S21): Acho que ela fez errado, a criança cada uma tem um ritmo de aprendizado, uma conseguiu mais rápido e ela não conseguiu tem que ajudar até a outra conseguir. *(sic)*.

Tabela 24: Frequência e porcentagem do julgamento para a falta de generosidade nas respostas das professoras e suas justificativas, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	05	41,7	02	20,0	01	25,0	08	30,8
Consideram errado	07	58,3	08	80,0	03	75,0	18	69,2
<i>Justificativas</i>								
Deixar aprender	05	41,7	02	20,0	01	25,0	08	30,8
Ajudar	03	25,0	03	30,0	01	25,0	07	26,9
Orientação	03	25,0	01	10,0	01	25,0	05	19,2
Solidariedade	01	8,3	03	30,0	00	0,0	04	15,4
Cuidado/carinho	00	0,0	01	10,0	01	25,0	02	7,7
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Já na categoria “orientação”, 19,2% argumentaram que a professora da história deveria exercer seu dever e função como professora ao ensinar as crianças, até elas aprenderem, orientando-as e ajudando-as a se superarem. São exemplos de respostas:

(S13): Ela tá errada, porque cada criança tem o seu tempo de aprender, então ela tem que entender que tem criança que tem mais facilidade e isso não é só no parque, é na atividade pedagógica, tem criança que aprende mais rápido e tem criança que demora mais, até mesmo por medo, por insegurança, então você tem que tá lá, porque quando você vai lá, ela não pode estipular, olha, só vou te ajudar uma vez, pra criança não existe segunda ou décima vez, a professora pode falar pra ela tentar sozinha, mas não que não vai mais ajudar e ficar só de longe olhando e não ajudar mais, porque se no parque ela deixar de ajudar a criança, quando chegar na atividade, a criança que não conseguir na primeira vez ela não vai chamar a tia porque ela não vai ajudar. Então, o que aqui você prejudicou na atividade lúdica você prejudicou lá dentro. (*sic*).

(S23): Eu teria ido lá e ajudar mais uma vez. Eu faria isso, porque às vezes ela não conseguiu entender o jeito certo, porque tem criança que tem mais facilidade pra tá aprendendo, é a mesma dificuldade que a gente passa em sala de aula. Tem criança que quando você fala uma coisa, tem criança que pega com facilidade e criança que já tem mais dificuldade, a gente tem, o papel do professor é tá mediando essas dificuldades, né? Então se ela não conseguiu, eu teria ido lá e explicado novamente pra ela e teria explicado até ela conseguir. Eu faria deste jeito. (*sic*).

(S25): Não, eu acho que a professora tomou uma atitude errada, eu sempre trabalho essas coisas com as crianças dessa fase e nessa fase que eu pego eles nunca sabem balançar sozinhas, então a professora tem que ficar horas, todo dia balançando eles,

então acho que a professora errou, porque esse também é um processo que leva um tempo. *(sic)*.

Pertencente à categoria "solidariedade", 15,4% justificaram que a professora está errada, pois deveria estimular a solidariedade entre as crianças, fazendo com que a criança que conseguiu balançar ajudasse a outra que não conseguiu. São exemplos de respostas:

(S12): Acho que ela podia ter ido lá e ter falado com a outra menininha, né? Pra ajudar, uma empurrar a outra e ir tentando brincar juntas, mas ela ver que uma não ajuda a outra tentar ajudar. *(sic)*.

(S14): então, ela devia ter ajudado, devia incentivar e falar com os amiguinhos que sabem balançar pra ajudar ela. *(sic)*.

(S16): Eu pediria pro amiguinho ajudar, chamaria o amigo e falaria assim, "A sua amiga não está conseguindo, você ajuda?", pra trabalhar a socialização, né? *(sic)*.

E, na categoria "cuidado/carinho", somente duas professoras (7,7%) justificaram que a professora está errada, pois não percebeu a necessidade da criança, necessidade de atenção, cuidado e carinho. São exemplos de respostas:

(S1): Primeiro eu iria analisar a altura do balanço, se criança consegue alcançar ou se a criança quer que a professora se aproxime dela nesse momento. Ou se a criança não sabe sentar ali pra tentar balançar ou se a criança tá querendo atenção. Porque normalmente numa situação como essa a criança não balança porque não sabe ou não consegue, é porque tá querendo atenção, ela quer a professora esteja junto. Então a professora fez errado, acho que sim, porque a criança tá pedindo atenção. *(sic)*.

(S3): Não, eu acho que ela poderia tá ajudando mais vezes, ou pedindo pra outra criança ir lá ajudar, porque eles gostam de, não uma vez e pronto, sei lá, ainda tem muita coisa que a gente tem dificuldade e precisa mais que uma vez pra você assimilar. Acho que elas gostam que a gente fique junto, dando atenção. *(sic)*.

Por outro lado, 30,8% das professoras consideram certa a atitude da professora da história e 30,8% das respostas foram enquadradas na categoria "deixar aprender", considerando que a criança deve aprender sozinha e obter sua autonomia. São exemplos de respostas:

(S7): De ficar de longe? Também se o professor ajudar sempre ele não vai se aventurar, né? Acho que ela fez certo, porque assim ela orientou, tá orientado. *(sic)*.

(S17): Fez certo, eu faço a mesma coisa, eu ajudo na primeira vez e depois a gente tem que dar coragem é só assim, porque senão

ela nunca vai aprender, eu tô lá presente, falando, vai, você consegue, sua amiguinha conseguiu? (*sic*).

(S20): Ela fez certo, ela tem que ficar de longe porque a outra tem que conseguir tomar a atitude de conseguir balançar sozinha. Já que a professora ajudou uma vez. (*sic*).

Há diversos tipos de argumentos que consideram errada a atitude da professora em não ajudar, porém a maioria de suas justificativas ficou restrita somente à ação, sem mencionar a intenção em ajudar; também houve argumentos que consideram a ajuda do professor como obrigação de ensinar a criança. É interessante notar que os argumentos dessas professoras são repletos de boas intenções com as crianças, pois, quando as ajudam a balançar, seja para dar atenção a elas ou com função pedagógica, o professor está na verdade valorizando-a e incentivando-a a ser melhor, atitude importantíssima para a valorização da criança, conforme foi visto em La Taille (2006b). Mas seus argumentos estão baseados na responsabilidade objetiva, explicado por Piaget (1932/1994), e que pode reforçar o realismo moral da criança. Em relação às professoras que argumentaram levando em conta as intenções em balançar a crianças, houve somente seis professoras, quatro que estimulariam a solidariedade entre as crianças, fazendo com que a criança que conseguiu balançar ajudasse a outra que não conseguiu, e duas professoras que argumentam que a criança precisa da atenção, cuidado e carinho da professora, por isso é importante balançar-la. Esses argumentos são exemplos de julgamentos baseados na responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1932/1994) e, além disso, essas professoras acham importante a experiência da criança com seu par, elas incentivam as crianças a perceberem as necessidades de seu colega e com isso, exercitam o sentimento de simpatia, pois “graças a esse sentimento, o outro é apreendido em sua singularidade. Logo, a simpatia pode ampliar o universo moral da criança para além das exigências e sanções educacionais” (LA TAILLE, 2006b, p.117).

Outro tipo de resposta que vale a pena observar: 30,8% das professoras acham certo a professora da história não ajudar, porque, dessa forma, as crianças aprendem sozinhas e aprender sozinha é ter autonomia. Dias (2005) investigou as concepções de autonomia das educadoras infantis e a maioria delas concebe autonomia segundo uma orientação individualista e subjetivista, o que quer dizer que, para elas, a autonomia é resultado de independência pessoal. Parece que os nossos resultados estão de acordo com os de Dias (2005) no qual

independência e autonomia tem o mesmo significado para os sujeitos pesquisados, por isso, elas acham não devem balançar as crianças e deixá-las aprender é o incentivo de autonomia.

A seguir na tabela 25, as respostas das crianças.

Das crianças, 85,6% consideram errado a professora não ajudar e 34,4% delas justificaram simplesmente pela não ajuda, ou seja, somente deram valor à ação, sendo enquadrados na categoria "ajudar. São exemplos de respostas: "Porque ela não ajudou o Fernando"; "Porque ela (a professora) não ajudou ela (Fernanda) a balançar".

Na categoria "pedagógico", verificou-se que 31,1% das crianças argumentando que a professora fez errado porque deveria ensinar a crianças, ou seja, é obrigação das professoras ajudar as crianças até elas aprenderem, pois sua ação tem poder pedagógico, no entanto, este tipo de resposta continua restrito ao ato, a ação e não a intenção. São exemplos de respostas: "Porque ela deve ensinar ele"; "Porque ela tinha que ensinar a balançar até conseguir".

Tabela 25: Frequência e porcentagem do julgamento para a falta de generosidade nas respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	10	33,3	02	6,7	01	3,3	13	14,4
Consideram errado	20	66,7	28	93,3	29	96,7	77	85,6
<i>Justificativas</i>								
Ajudar	07	23,3	12	40,0	12	40,0	31	34,4
Pedagógico	05	16,7	10	33,3	13	43,3	28	31,1
Sem vontade	01	3,3	02	6,7	03	10,0	06	6,7
Cuidado/carinho	01	3,3	00	0,0	01	3,3	02	2,2
Outras respostas	12	40,0	05	16,7	01	3,3	18	20,0
Não sei	04	13,3	01	3,3	00	0,0	05	5,6
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

Na categoria "sem vontade", abrangendo 6,7%, foi avaliado que a professora não quis, ou seja, ela não teve intenção de fazer algo pela criança, mas o interessante desses dados é que a intenção é percebida conforme a idade avança, com 3,3% das crianças do Jardim I, 6,7% das crianças do Jardim II e 10,0% das crianças do Primeiro ano. São exemplos de respostas: "Porque ela não quis"; "Porque ela não queria mais balançar".

E, na categoria “cuidado/carinho”, somente duas crianças justificaram que a professora fez errado porque não prestou atenção na necessidade da criança por carinho e cuidado. São exemplos de respostas: “Porque ela queria ajuda, ela não conseguia”; “Porque quando a gente não sabe e os outros sabe, é bom ajudar os outros”.

Das crianças que consideram certa a atitude da professora, totalizaram 14,4%, no entanto, suas justificativas foram do tipo “não sei” ou “Porque sim”, por isso entende-se que ou seus julgamentos não fizeram sentido ou não quiseram discordar da ação da autoridade pela obediência a eles, mas quando foi pedido para justificar seus julgamentos, a criança provavelmente ficou confusa e não soube responder, pois a ajuda é sempre uma ação que as **crianças** valorizam, mas pode ser que as crianças não quiseram entrar em conflito com a figura considerada superior.

Quanto ao sexo, não houve diferença significativa entre meninos e meninas.

O que pode-se notar de nossos dados é que a maioria dos argumentos das crianças está de acordo com a responsabilidade objetiva, pois a maioria menciona apenas a ação da professora. Mas também houve sujeitos que argumentaram levando em consideração as obrigações do professor em ajudar a criança, embora este tipo de resposta continue restrita a ação e não a intenção, resultados conforme explicitado por Piaget (1932/1994) sobre a responsabilidade objetiva e novamente sobre o sentimento de indignação (LA TAILLE, 2006b) que foi explicado em outro tópico.

De modo geral, a maioria das crianças e professoras acha errado a professora não ajudar a criança a balançar, mas proporcionalmente, mais as crianças do que as professoras acham errado. De acordo com a responsabilidade objetiva de Piaget (1932/1994), as crianças argumentaram mais em favor da ação que da intenção, assim como a maioria das professoras. Nota-se que a maioria das professoras argumentaram somente se referindo a ação da professora, mas também houve diversos outros argumentos que podem ser explicados pela indecisão ou insegurança no modo de se relacionar com a criança pequena, pois, segundo Vinha (2000):

Em geral, educadores não querem repetir o modelo autoritário em que foram educados, mas sentem-se confusos e inseguros diante de tantas teorias que ele não compreendem bem e as aplicam de

maneira inadequada ou distorcida. Por outro lado, ainda ocorre que nem sempre essas teorias permitem o alcance dos objetivos que os professores julgam válidos. Diante de um mau comportamento da criança, os educadores não sabem o que fazer, ficando sem ação. Permanecem em dúvida sobre qual seria a maneira mais adequada de agir, de educar: conversar, tomar uma atitude mais autoritária, colocar de castigo, e outras alternativas mais (VINHA, 2000, p.166).

6.1.3.2 Avaliar a consequência e argumento

Para contrabalançar com a questão 6.1.1.2 do dilema 1, nesta seção procurou-se verificar a consequência para a falta de generosidade. Assim, se a resposta for que a professora fez certo, perguntou-se: Você acha que a professora merece um presente? Por quê? As respostas das professoras e das crianças se encontram na tabela 26.

E se a resposta for que a professora fez errado, perguntou-se: Você acha que a professora merece um castigo? Por quê? No intuito de verificar se a consequência para uma ação que se considera não generosa merece punição. As respostas das professoras e das crianças se encontram na tabela 27.

Tabela 26: Frequência e porcentagem do julgamento da gratificação para a generosidade nas respostas das professoras e crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Professoras</i>								
Sim	00	0,0	00	0,0	01	100	01	14,3
Não	05	100	02	100	00	0,0	07	85,7
Total	05	100	02	100	01	100	08	100
<i>Crianças</i>								
Sim	10	100	02	100	00	0,0	12	92,3
Não	00	0,0	00	0,0	01	100	01	7,7
Total	10	100	02	100	01	100	13	100

Em relação às professoras que responderam que a professora da história estava certa, 85,7% acham que ela não merece nenhuma gratificação e somente uma professora, pertencente ao Primeiro ano (14,3%) acha que a professora merece alguma gratificação. Respondeu ela: (S6): "Merece, né? (risos) Nem que seja uma florzinha que as crianças sempre pegam e nos dão, porque a gente

sabe que é de coração”. Nota-se que no dilema 1, que trata da consequência para a generosidade ou a falta dela, também foi obtido somente uma professora, pertencente ao Primeiro ano, que acha que ela merece alguma gratificação. Esta professora é a mesma deste dilema (S6).

Das crianças que responderam que a professora estava certa, 92,3% acham que ela merece alguma gratificação e 7,7% acham que a professora não deveria ganhar gratificação alguma. Observa-se que também foram obtidos os mesmos resultados no dilema 1 com as crianças.

As professoras que responderam que a professora da história estava errada, duas professoras (11,8%) acham que ela merece alguma sanção e 88,2% acham que ela não deveria receber sanção nenhuma. As crianças que responderam que a professora estava errada, (83,1%) acham que ela merece alguma sanção e 14,3% acham que a professora não deveria ganhar sanção nenhuma. Os resultados desta história estão de acordo com os resultados do dilema 1.

Tabela 27: Frequência e porcentagem do julgamento da sanção para a falta de generosidade nas respostas das professoras e das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Professoras</i>								
Sim	00	0,0	01	12,5	01	33,3	02	11,8
Não	07	100	07	87,5	02	66,7	15	88,2
Total	07	100	08	100	03	100	18	100
<i>Crianças</i>								
Sim	16	80,0	23	82,1	25	86,2	64	83,1
Não	03	15,0	05	17,9	03	10,3	11	14,3
Não sei	01	05,0	00	0,0	01	3,4	02	2,6
Total	20	100	28	100	29	100	77	100

De modo geral, a maioria das crianças acha que a professora merece alguma gratificação e a maioria também acha que a professora merece alguma sanção. Todavia, a maioria das professoras acha que a professora da história não merece nem gratificação e nem sanção, o que mostra uma regularidade das respostas se comparado com a questão 6.1.1.2 do dilema 1, portanto, pode-se afirmar que as crianças dão mais valor às consequências das ações. Pelo

contrário, as professoras dão mais ênfase às intenções que às consequências das ações, dados que estão de acordo com Piaget (1932/1994) sobre a responsabilidade objetiva e subjetiva, no qual a criança julga mais pelos resultados que pela intenção dos atos. Piaget (1932/1994) observou que quando a criança comete algum dano material, ou por descuido ou por desobediência, há conflito com o ambiente adulto e a criança experimenta uma mistura de sentimentos com a ideia mística de justiça imanente. Dados que se deve ficar bem atento, pois, se por um lado, graças ao realismo moral, o pensamento das crianças se confunde com a do adulto, obedecendo, assim, suas ordens, por outro lado, os adultos também dão muita importância aos danos materiais e aplicam algumas sanções sobre as crianças ou também usam de elogios ou presentes quando a criança obedece a suas ordens.

6.1.3.3 Tipo de consequência

Para contrabalançar com a questão 6.1.1.3 do dilema 1, nessa seção procurou-se investigar que tipo de consequência se estabelece para quem é generoso e para quem falta com a generosidade, com a pergunta: Qual?

Em relação às respostas das professoras, somente três delas dariam alguma gratificação ou sanção, e responderam ironicamente ou com tom de brincadeira e riram como o (S1): "Sim, hum, eu iria dizer uma coisa...hahahaha. Ela ia ter que subir no trepa trepa de vestido (mais risos)"; (S3): "Uma advertência básica (risos)". No dilema 1 a professora S1 também brincou ao justificar sua escolha por uma sanção para a protagonista da história.

Na tabela 28 estão as respostas das gratificações e sanções das crianças. Do tipo de gratificação das crianças, 76,9% dariam algum objeto material como brinquedo, roupa, maquiagem etc e 23,1% não saberiam o que dar. Do tipo de sanção 50,6% dariam um tipo de castigo, como "ficar sem parque"; este tipo de resposta mostra bem o tipo de castigo que as crianças recebem na escola, de figuras vistas como autoridade. E 15,6% acham que a professora deveria ser demitida, um castigo bem grave para quem não é generoso! Observa-se que, como na questão 6.1.1.3 do dilema 1, as gratificações e sanções são as mesmas.

Tabela 28: Frequência e porcentagem para o tipo de presente e sanções, respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Presente</i>								
Não sei	01	10,0	01	50,0	01	100	03	23,1
Objeto material	09	90,0	01	50,0	00	0,0	10	76,9
Total	10	100	02	100	01	100	13	100
<i>Sanções</i>								
Não sei	08	40,0	08	28,6	10	34,5	26	33,8
Castigo	11	55,0	18	64,3	10	34,5	39	50,6
Demissão	01	5,0	02	7,1	09	31,0	12	15,6
Total	20	100	28	100	29	100	77	100

De modo geral, de acordo com a questão 6.1.1.3 do dilema 1, o tipo de consequência para quem é não é generoso para as crianças está de acordo com o tipo de consequência que as figuras de autoridade lhe aplicam. Acredita-se que esses dados mostram que para a criança, por generalizar as ações, a falta de ajuda pode ser considerada falta de obediência. Assim, como toda desobediência é passível de sanção, ela é aplicada para as professoras. Segundo Piaget (1932/1994), “a cada instante, a criança provoca a cólera de seus parentes por ter quebrado, manchado ou danificado algum objeto; cólera injustificada, na maioria das vezes, mas à qual a criança é levada naturalmente a atribuir uma significação” (PIAGET, 1932/1994, p.101), verificado em nossos dados.

6.1.3.4 Julgamento das representações de ações generosas ou a falta dela e argumento

O objetivo desta questão é avaliar o julgamento e a justificativa das representações de si quanto à generosidade ou a falta dela, quando perguntado para o professor, e das representações das imagens do professor, quando perguntado para as crianças. Será usado novamente “representações” no plural, porque são muitas as imagens e interpretações que temos de nós, e dos outros também, e que podem ser até contraditórias (LA TAILLE, 2006b).

Assim, perguntou-se: Você acha que se fosse a sua professora (para as crianças), ou se fosse você (para as professoras) o que iria fazer? Por quê?

Na tabela 29 estão as respostas das professoras e na tabela 30, as respostas das crianças.

Tabela 29: Frequência e porcentagem do julgamento para a generosidade ou a falta dela e suas justificativas nas respostas das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Sim	06	23,1	06	23,1	02	7,7	14	53,8
Não	05	19,2	04	15,4	02	7,7	11	42,3
Não sei	01	3,8	00	00	00	00	01	3,8
<i>Justificativas</i>								
Solidariedade	05	41,7	04	40	01	25	10	38,5
Orientação	03	25	03	30	03	75	09	34,6
Autonomia	01	8,3	01	10	00	00	02	7,7
Outras respostas	03	25	02	20	00	00	05	19,2
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Em relação às respostas das professoras, 53,8% acham que ajudaria a balançar e em relação às suas justificativas, 38,5% estimulariam a criança que consegue balançar a ajudar a criança que não consegue, assim incitariam a solidariedade e generosidade entre elas. São exemplo de respostas:

(S6): Eu colocaria essa daqui pra ajudar esta, uma ajuda a outra, um ensina o outro, a atitude de cooperar com o outro, acho bom. (sic).

(S7): Eu gosto muito das crianças conversarem umas com as outras, tipo assim, pedir pra essa empurrar a outra e falar, vamos inverter, você balança sua amiga, eu gosto muito do dialogo entre eles, tanto é que minhas turmas, as turmas que passei, é raro a turma que é quieta, eu admiro aquelas professoras que conseguem fazer a turma ficar em silencio, porque as minhas, então eu priorizo o dialogo, a interação entre eles. (sic).

(S21): Eu falaria pra essa ensinar pra essa. Às vezes é mais fácil aprender com o amigo que com a professora. (sic).

Das professoras que acham que não ajudaria a criança a balançar, estas totalizam 42,3% e, em relação as suas justificativas, na categoria "orientação", 34,6% argumentam que orientariam a criança, "dando o comando", até conseguir, mas sem a ajudar de empurrar. São exemplo de respostas:

(S1): Com certeza ir lá, colocar a criança sentada e explicar como que é, colocar o pezinho pra frente e pra trás, e repetir até conseguir sozinha. *(sic)*.

(S10): Eu poderia incentivar, não balançaria não, explicaria para criança dando o comando. *(sic)*.

E na categoria "autonomia", duas professoras (7,7%) acham que a criança deve buscar sua autonomia para ter êxito com o balanço, tentando balançar sozinha. Como a (S17): "Eu prefiro que ela tente sozinha, porque tem outro valor, né? Ela vai dizer, eu aprendi, a gente é intermediária, como um suporte mesmo, mas ela tem que aprender sozinha."

E uma professora (3,8%) não se posicionou e (S2) respondeu: "Depende da criança...rs".

Nota-se que a maioria das professoras ajudaria as crianças a balançar, estimulando a solidariedade e generosidade entre elas, mas, questiona-se, porque, na primeira questão desta história, houve somente seis professoras, quatro que estimulariam a solidariedade entre as crianças, fazendo com que a criança que conseguiu balançar ajudasse a outra que não conseguiu, e duas professoras que argumentaram que a criança precisa da atenção, cuidado e carinho da professora, por isso é importante balançá-la? Vamos ver o que Piaget (1932/1994) tem a dizer:

De um modo geral, não é imprudente admitir que a criança – como nós – é mais severa com os outros do que para consigo própria. A razão é simples: a conduta alheia aparece-nos em sua materialidade, muito antes de ser compreendida em sua intencionalidade; assim, somos levados a confrontar imediatamente esta materialidade com a regra estabelecida e julgar os atos segundo este critério essencialmente objetivo. É somente por um esforço contínuo de simpatia e de generosidade que resistimos a tal tendência e procuramos compreender as reações de outrem em função da intenção (PIAGET, 1932/1994, p.145).

Parece que é por isso que, nessa questão, as professoras tenderam mais a generosidade que na primeira questão desta história, pois como foi observado em Piaget (1932/1994), julga-se mais severamente os atos de outrem que os próprios.

Tabela 30: Frequência e porcentagem do julgamento para a generosidade ou a falta dela em seus professores e suas justificativas, respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Sim	23	76,7	28	93,3	28	93,3	79	87,8
Não	07	23,3	02	6,7	01	3,3	10	11,1
Não sei	00	00	00	00	01	3,3	01	1,1
<i>Justificativas</i>								
Cuidado/carinho	13	43,3	19	63,3	16	53,3	48	53,3
Obrigação/evitar castigo	01	3,3	02	6,7	01	3,3	04	4,4
Dificuldade	00	0,0	02	6,7	00	0,0	02	2,2
Outras respostas	09	30,0	04	13,3	07	23,3	20	22,2
Não sei	07	23,3	03	10,0	06	20,0	16	17,8
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

A maioria das crianças (87,8%) respondeu que perante as representações que tem de professores, a sua professora iria ajudar a criança e a maioria delas classificado na categoria "cuidado/carinho", com 53,3%, justifica que a sua professora irá ajudar porque ela cuida e se preocupa com a criança. São exemplos de respostas: "Porque ela é muito boazinha"; "Porque ela gosta de ajudar"; "Porque a professora gosta dela e ajuda".

Na categoria "obrigação/evitar castigo", que totalizou 4,4%, as crianças justificaram que a professora ajudará a criança porque é seu dever e se ela não ajudar ela será castigada, então a ajuda para as crianças evita o castigo. São exemplos de respostas: "Porque ela não queria ir no castigo e tem que ajudar"; "Porque ela deve ajudar".

E na categoria "dificuldade" somente duas crianças (2,2%) acha que a sua professora ajudará porque a criança tem dificuldade em aprender. São exemplos de respostas: "Porque ela não consegue"; "Porque ela acha difícil".

No entanto, 11,1% das crianças responderam que perante a imagem que tem de professores, a professora não iria ajudar a criança, mas também não conseguiram justificar suas respostas.

A diferença entre as respostas dos meninos e meninas não foi significativa.

Observa-se que a maioria das crianças respondeu que perante as representações que tem de professores, a sua professora iria ajudar a criança e a maioria argumenta que é porque a sua professora se preocupa com a criança e que ela cuidará dela. Na primeira questão desta história foi averiguado o

julgamento das crianças perante uma professora protagonista, mas nesta questão, como foi investigado o julgamento da criança sobre a ação de sua professora, segundo as imagens que ela tem deles, o que foi possível notar é quando a criança julga a protagonista da história, ela julga bem mais em função da responsabilidade objetiva que quando julga seu professor. Segundo Piaget (1932/1994), tende-se a julgar com mais severidade atos de outrem que os nossos, por conta da responsabilidade objetiva, mas parece que na criança pequena, não existe somente a relação de obediência com a autoridade. Para La Taille (2006b), “para obedecer, as crianças não precisam fazer inferências sobre o que pensam e sentem os adultos, mas para agradá-los sim” (LA TAILLE, 2006b, p.110). Desta forma, parece que, nesta história, o julgamento da criança sobre a ação de sua professora mostra que ela julga além da responsabilidade objetiva, pois as intenções da professora são notadas, dados que podem descrever que as crianças estão bem atentas a todas as ações das figuras de autoridade, o que está explícito ou implícito.

De modo geral, crianças e professoras acreditam que, perante as imagens de professores, eles agirão com generosidade, mas um maior número das crianças acredita que perante as imagens de professores, a professora irá agir com generosidade se comparadas com as professoras, que acreditam que elas mesmas agirão com generosidade. Dessa forma, pode-se dizer que as professoras e as crianças julgaram em função da intenção e da responsabilidade subjetiva.

6.1.4 História 2

A história 2 avalia, de forma geral, se os sujeitos da pesquisa percebem se o professor deve agir com generosidade com outros adultos. Assim como as respostas do dilema 1 e 2 e da história 1 foram apresentadas em subcategorias, o mesmo faz-se para a história 2, pois cada questão tem seu objetivo específico de investigação.

Para relembrar esta história, ela é apresentada a seguir:

A professora de Artur (Ana) gosta muito de música, ela sempre dá atividade para as crianças com música e fica muito feliz. Um dia o rádio dela quebrou e a professora de Artur (Ana) ficou sem dar

atividade para as crianças com música. Uma semana depois seu rádio estava consertado e todos ficaram muito felizes.

Na mesma escola tinha a professora de Paulo (Paula) que não tinha um rádio para dar atividades para as crianças. Ela sabia que a outra professora tinha um rádio e resolveu pedir emprestado.

A professora de Artur (Ana) ficou em dúvida se emprestava ou não o rádio, porque ela ficaria sem a música que tanto gosta, mas a outra professora nunca tinha dado atividade com música para as crianças. Ela resolveu emprestar o rádio para a outra professora.

6.1.4.1 Julgamento da ação com outros adultos e argumento

Nesta questão procura-se verificar o julgamento para a ação da professora em agir com generosidade com a outra professora e suas justificativas, com a pergunta: Você acha que a professora de Artur (Ana) fez certo ou errado? Por quê?

Das professoras que responderam certo emprestar o rádio para outra professora e sua respectiva turma tem-se 100%. Em relação às justificativas das professoras, conforme tabela 31, verificou-se que 46,2% pertencente à categoria “generosidade”. Estas professoras falam de sentimentos, do prazer e felicidade que a professora que empresta o rádio proporcionará a outra professora e sua turma. São exemplos de respostas:

(S5): Ela tá certa, ela tá dividindo, porque então, só os dela poderiam usufruir de um coisa tão gostosa que é a música, então, não tem problema, meus alunos estão sempre ouvindo porque eu não posso proporcionar esse prazer pros alunos da outra também. (sic).

(S22): Acho que ela fez certo, porque na escola a gente tem que trabalhar um ajudando o outro, porque não é possível que tanta música ela não saberia cantar (risos), entendeu? (sic).

(S26): Claro que fez certo, uai, não pode ser egoísta, ia fazer feliz a professora e as crianças também, ela ia ficar um dia sem música, qual é o problema? (sic).

Tabela 31: Frequência e porcentagem da justificativa do julgamento da ação do professor nas respostas das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Generosidade	05	41,7	04	40	03	75	12	46,2
Compartilhar	03	25,0	06	60	00	00	09	34,6
Outras respostas	04	33,3	00	00	01	25	05	19,2
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

E na categoria “compartilhar”, 34,6% justificam que é por compartilhar e saber dividir que a professora empresta o rádio. Resolveu-se separar essa categoria da categoria “generosidade” porque esse tipo de justificativa não menciona a intenção em compartilhar. Elas dizem que é certo, mas não explicaram os motivos de se emprestar. São exemplos de respostas:

(S13): Acho que ela fez certo, né? Se a outra tá querendo melhorar e não tem o recurso e ela pode contribuir, um dia também não, canta de boca, né? Que ela já aprendeu, não custa nada ajudar o colega de trabalho, né? (*sic*).

(S14): Mas essa professora não vai dar o rádio, ela vai emprestar, aquilo de bom e aquilo que dá certo na sala de aula com ela, pra essa professora poder passar pros outros alunos e com criança também que tem o direito quando dá pros outros, tem que dividir, tem que compartilhar. (*sic*).

(S15): Fez certo porque a gente tem diversificar as atividades, a criança precisa aprender com rádio ou sem rádio, porque é o que eu falo, de forma diferente, o que acontece é que tem professoras que deixam a criança muito dependente delas, achando que é pra vida toda e não é, sem saber que é uma coisa negativa pras crianças, negativa porque depois ela não vai conseguir fazer e pra mim a infância é um momento ímpar, tudo o que acontece na infância é pra vida, se você tiver alguma pessoa, alguém pra te orientar e ajudar a superar os problemas, então essa dependência não pode existir, se ela tem isso nesse dia ela dá outra coisa pras crianças, canta pras crianças. (*sic*).

Observa-se que a maioria das professoras sente simpatia pela outra professora e sua turma, ela percebe a necessidade alheia e se comove com ela. Neste caso, pode-se dizer que as professoras pensam em agir de forma generosa? Acredita-se que sim, mas, na questão seguinte, será investigado com mais detalhes a questão do dever de sua ação, pois ser generosa é proporcionar o bem aos outros sem ser obrigado a isso (LA TAILLE, 2006a). Desta forma, de modo geral, pode-se inferir que as professoras pensam em agir generosamente com outra professora e sua turma.

Verifica-se na tabela 32 que a maioria das crianças (82,2%) considera certa a ação da professora e em relação às suas justificativas, 43,3% pertencentes à categoria “compartilhar” justificam que compartilhar é o que deve ser feito. São exemplos de respostas: “Porque emprestar as coisas é bom”; “Porque ela emprestou e tá certo emprestar”.

Tabela 32: Frequência e porcentagem do julgamento da ação do professor e suas justificativas, nas respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	23	76,7	25	83,3	26	86,7	74	82,2
Consideram errado	07	23,3	05	16,7	04	13,3	16	17,8
<i>Justificativas</i>								
Compartilhar	09	30,0	16	53,3	14	46,7	39	43,3
Empatia	08	26,7	03	10,0	11	36,7	22	24,4
Não compartilhar	03	10,0	05	16,7	04	13,3	12	13,3
Outras respostas	09	30,0	05	16,7	00	0,0	14	15,6
Não sei	01	3,3	01	3,3	01	3,3	03	3,3
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

E na categoria “empatia” verificou-se que 24,4% das crianças justificando em se colocar no lugar das crianças que ficaram sem música e, assim, acham certo emprestar o rádio. São exemplos de respostas: “Porque a pessoa que não ajuda, sente”; “Porque senão ela ia ficar triste sem música”; “Porque as crianças queriam e ficaram felizes”.

Entretanto, 17,8% consideram errada a atitude da professora em emprestar o rádio para outra professora e sua turma e classificados na categoria “não compartilhar”, 13,3% acham que não se deve emprestar o rádio. São exemplos de respostas: “Porque ela não queria emprestar”; “Porque cada um deve ter o seu”; “Porque não pode emprestar, eles iam ficar sem”.

Em relação às respostas das crianças por sexo, elas não diferiram.

Nota-se que a maioria das crianças argumenta segundo a responsabilidade objetiva, pois, para elas, a consequência da ação é levada mais em conta que a intenção em emprestar, mas já há crianças que pensam e se projetam no outro no intuito de lhes trazer felicidade.

De modo geral, a maioria das crianças considera certa a atitude da professora em emprestar o rádio para outra professora e sua turma e todas as professoras consideram certo emprestar o rádio para outra professora e sua respectiva turma. De modo geral, a maioria das crianças justifica que compartilhar é o que deve ser feito, mas também justificam que é por empatia, ou seja, pensam em se colocar no lugar das crianças que ficaram sem música. Em relação às respostas das professoras, houve uma inversão em relação às respostas das crianças, com a maioria justificando que é por ser generosa e

pensar que as crianças vão ficar felizes que a professora empresta o rádio e, a outra parte justifica que é por compartilhar as coisas que a professora empresta o rádio. Quer dizer, a maioria das crianças percebe a ação e a minoria percebe a intenção e as professoras dão mais importância às intenções que nas ações, dados de acordo com Piaget (1932/1994) sobre a responsabilidade objetiva e subjetiva.

6.1.4.2 Autonomia da professora e argumento

O objetivo desta questão foi verificar e contrabalançar com a questão 6.1.1.4 do dilema 1 sobre a autonomia da professora e suas justificativas, com a pergunta: Será que essa decisão foi da professora ou da diretora? Por quê?

A seguir na tabela 33 estão as justificativas das professoras.

Tabela 33: Frequência e porcentagem da justificativa da autonomia ou obediência, resposta das professoras, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Vontade	05	41,7	07	70,0	00	0,0	12	46,2
Generosidade	05	33,3	03	30,0	04	75,0	12	46,2
Justiça	02	7,7	00	0,0	00	0,0	02	7,7
Total	12	100	10	100	04	100	26	100

Somente uma professora respondeu que não acredita na autonomia da professora, no entanto, 96,2% acreditam na autonomia da professora. Em relação às justificativas das professoras, classificados na categoria "vontade", 46,2% acreditam que foi por vontade que a professora tomou sua decisão. São exemplos de respostas:

(S5): Eu acredito que a professora quis, sei lá, acredito que a gente não pode, acredito que tenha até escolas que tem que fazer tudo o que diretor manda né? (sic).

(S13): Hum...tem as duas coisas, né? Se o radio é dela, talvez porque quis, né? É complicado,né? Depende da escola. (risos) (sic).

(S18): Acho que porque ela quis mesmo, porque tem diretoras e diretoras, mas acho que porque quis. (sic).

Na categoria "generosidade", foram encontrados 46,2% das respostas

justificando por meio dos sentimentos e felicidade que proporcionaria à outra professora e à sua turma que a professora decidiu emprestar o rádio. Esta categoria se diferencia da anterior justamente porque elas mencionam a intenção da ação e pensam nos sentimentos de outrem para tomar a decisão. São exemplos de respostas:

(S6): Se ela tiver um bom coração foi porque ela quis, né? (risos)
Mas eu acho que professora sempre tem um bom coração, a gente é assim aqui. Aqui não tem nada disso de não passar as coisas boas pras colegas. (*sic*).

(S12): Acho que se pensou em felicidade pras outras crianças, acho que ela ajudou porque ela quis mesmo, por ela mesma. (*sic*).

(S21): Emprestou porque quis, porque se coloca no lugar da outra e pensa no bem comum geral. (*sic*).

E na categoria “justiça”, somente duas professoras acham que agiriam segundo a justiça. São exemplos de respostas:

(S11): Eu acho que se ela agiu pela razão, por ela mesma, ela emprestou, acho que não foi ninguém que mandou. Porque é mais justo né? (*sic*).

(S26): Se o rádio é dela ela que deve emprestar, a decisão é dela. Mas é importante pensar bem e agir com justiça. (*sic*).

Observa-se que um grupo de professoras justificou que emprestaria o rádio porque sentiram vontade, e o outro grupo argumentou em favor da generosidade, pois, além de agirem sem obrigação, pensam em proporcionar o bem aos outros. Assim, pode-se dizer que a maioria julga que agiria generosamente porque querem. Para La Taille (2006a) a generosidade pode corresponder a um dever positivo, porque são admirados, desejados e não exigidos. Disse o autor:

O sentimento pessoal do dever moral não coincide com a exigibilidade exterior, pois se traduz por um ‘querer fazer’ e não apenas ‘conforme o dever’. Ora, assim definido, o sentimento pessoal de dever pode tanto incidir sobre condutas passíveis de exigência social quanto para aquelas não regidas por leis. Assim, a generosidade, embora não exigida socialmente, pode mesmo assim corresponder, para determinadas pessoas, a um dever moral (LA TAILLE, 2006a, p.11).

Para La Taille (2006b), “somente age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não quem é coagido por algum poder exterior.

Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever” (LA TAILLE, 2006b, p. 54), e esclareceu que não há como manter a dicotomia entre querer e dever, pois, todos gostam de fazer o que querem, com exceção as coações externas.

Em relação as respostas das crianças na tabela 34, 54,4% das crianças responderam que acreditam que quem tomou a decisão foi a professora e dentro delas 53,3% acham que a professora decidiu emprestar o rádio porque ela quis, pela vontade dela, se enquadrando na categoria “vontade”. São exemplos de respostas: “Porque ela quis”; “Porque ela que decidiu assim”.

Entretanto, 43,3% acreditam que quem tomou a decisão foi a diretora, com 43,3% justificando dentro da categoria “diretora manda”, pois a diretora é a autoridade maior e é quem manda na escola. São exemplos de respostas: “Porque ela manda na escola”; “Porque ela manda fazer”.

Tabela 34: Frequência e porcentagem do julgamento da autonomia da professora e suas justificativas, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Julgamento</i>								
Autonomia	15	50,0	14	46,7	20	66,7	49	54,4
Sem autonomia	14	46,7	16	53,3	09	30,0	39	43,3
Não sei	01	3,3	00	00	01	3,3	02	2,2
<i>Justificativas</i>								
Vontade	15	50,0	13	43,3	20	66,7	48	53,3
Diretora manda	14	46,7	16	53,3	09	30,0	39	43,3
Não sei	01	3,3	01	00	01	3,3	03	4,3
Total	30	100	30	100	30	100	90	100

As respostas das crianças por sexo não indica diferenças significativas.

Observa-se que a maioria das crianças argumenta que a professora decidiu emprestar o rádio porque ela quis, pela vontade dela, no entanto, no dilema 1 tivemos a maioria das crianças argumentando a favor dos ditames da diretora. Diante desses dados, no qual, nesta história, a maioria das crianças justifica que acredita que a professora emprestou porque ela quis e no dilema 1 a maioria argumenta que a decisão foi da diretora, pode-se deduzir que as crianças, nesta situação, acreditam na autonomia da professora e no dilema 1 não? E porque essa contradição? Acredita-se que, diferentemente do dilema 1,

nesta história, o conflito se dá entre duas autoridades, diante disso, pode ser que a direção não interfira tanto, mas intervém quando o conflito se dá entre a professora e a criança.

De modo geral, nessa questão, a maioria das crianças respondeu que acredita na autonomia da professora, resultados que não condiz com os resultados da questão 6.1.1.4 do dilema 1. Não houve diferenças significativas quanto as respostas das meninas e dos meninos e em relação às professoras, admiravelmente, uma considera que a professora da história age por coação e esta pertence ao Jardim I. Desta forma, a maioria das crianças e das professoras acha que a professora decidiu emprestar o rádio porque ela quis, pela vontade dela.

6.1.4.3 Autoridade acima da professora e argumento

Para contrabalançar com as questões 6.1.1.5; 6.1.1.6 do dilema 1, o objetivo desta questão é investigar o julgamento da autoridade acima da professora e suas justificativas, para isso perguntou-se: A diretora fez certo ou errado? Por quê?

Apenas uma professora acredita que quem tomou a decisão foi a diretora. Ela respondeu, (S15): "Ah! eu não sei, se ela dá todos os dias, todos os dias, todos os dias, acho que a diretora dever ter mandado."

Foram considerados para análise, nesta e na próxima questão, as respostas das crianças que responderam que acreditam que quem tomou a decisão foi a diretora. Assim, na tabela 35 estão as respostas das crianças, no qual 82,1% considera certa a decisão da diretora, sendo que 28,2% das crianças, pertencentes a categoria "compartilhar" justificaram que a diretora decidiu pelo compartilhamento dos objetos, porque é importante emprestar os objetos. São exemplos de respostas: "Porque a diretora falou que é bom emprestar"; "Porque emprestar é muito bom".

Tabela 35: Frequência e porcentagem do julgamento da ação da autoridade acima da professora, resposta das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	12	73,3	12	75	08	80	32	82,1
Consideram errado	02	26,7	04	25	01	10	07	17,9
<i>Justificativas</i>								
Compartilhar	03	20,0	04	25,0	04	40,0	11	28,2
Diretora manda	02	13,3	04	25,0	03	30,0	09	23,1
Não compartilhar	04	26,7	01	6,3	00	0,0	05	12,8
Outras respostas	05	40,0	03	18,8	01	20,0	09	23,1
Não sei	00	0,0	04	25,0	01	10,0	05	12,8
Total	14	100	16	100	10	100	39	100

E na categoria “diretora manda”, 23,1% das crianças justificam que a diretora manda e todos devem obedecer. São exemplos de respostas: “Porque tem que emprestar, ela mandou”; “Porque a diretora manda e tem que fazer”.

No entanto, 17,9% consideram errada a decisão da diretora, e dentre elas 12,8%, pertencente à categoria “não compartilhar”, acham que não se deve emprestar os objetos, porque se se empresta, acaba-se ficando sem o objeto. São exemplos de respostas: “Porque se emprestar fica sem”; “Porque ela fez errado, ela vai esconder”.

Nota-se que a maioria das crianças acha que a diretora decidiu pelo compartilhamento dos objetos porque é importante emprestar os objetos, mas também justificam que a diretora manda e todos devem obedecer. Nesta situação, observa-se o julgamento das crianças segundo a responsabilidade objetiva e a representatividade da direção da escola, dados que estão de acordo com o julgamento das crianças segundo Piaget (1932/1994).

6.1.4.4 Obediência à autoridade e argumento

Nessa questão investiga-se o julgamento dos sujeitos e suas justificativas em relação a professora agir por obediência à autoridade, ou seja, agir por dever, com a pergunta: A professora fez certo ou errado em obedecer à diretora? Por quê?

A seguir na tabela 36 estão as respostas das crianças e 82,1% consideram certo a professora obedecer a diretora, e dentre essas respostas, 33,3%, pertencente à categoria “diretora manda”, consideram dever obedecer a diretora porque ela manda e deve-se obedecer sempre a diretora. São exemplos de respostas: “Porque tem que obedecer”; “Porque ela manda e ela obedeceu”.

Tabela 36: Frequência e porcentagem do julgamento da ação da professora em agir por dever e suas justificativas, respostas das crianças, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Julgamento</i>								
Consideram certo	12	85,7	12	75,0	08	88,9	32	82,1
Consideram errado	02	14,3	04	25,0	01	11,1	07	17,9
<i>Justificativas</i>								
Diretora manda	06	42,9	03	18,8	04	44,4	13	33,3
Compartilhar	03	21,4	03	18,8	03	33,3	09	23,1
Não sei	02	14,3	05	31,3	01	11,1	08	20,5
Outras respostas	03	21,4	05	31,3	01	11,1	09	23,1
Total	14	100	16	100	09	100	39	100

Na categoria “compartilhar”, 23,1% acham que é deve obedecer porque é bom compartilhar. São exemplos de respostas: “Porque emprestar é muito bom”; “Porque tem que dividir as coisas”.

Entretanto, 17,9% acham errado a professora obedecer a diretora, mas suas justificativas foram do tipo “não sei”, “porque sim”.

Observa-se que a maioria das crianças considera que a obediência à diretora deve-se à responsabilidade objetiva, no qual obedece-se sempre a diretora porque ela manda, por ela representar a lei magna e autoridade maior da escola. Novamente essas respostas confirmam o ensinamento de Piaget (1932/1994), entendendo que as crianças pequenas creem na força que emana do supremo, representado pela diretora nas escolas.

Desta forma, de acordo com as questões 6.1.1.5 do dilema 1, de modo geral, a maioria das crianças acha certo a diretora mandar a professora emprestar o rádio para a outra professora e consideram que a autoridade maior, que é a diretora, prioriza o compartilhamento dos objetos. No que se refere a professora obedecer a diretora, assim como nas questões 6.1.1.6 do dilema 1, a maioria das crianças acha certo obedecer, pois julgam em função da responsabilidade objetiva e da heteronomia, onde deve-se obedecer a diretora

por ela representar a autoridade maior e representar a lei magna da escola e por acharem que deve-se obedecer porque é bom compartilhar.

6.2 Resultado da entrevista semiestruturada com as professoras

Esta parte será dividida em quatro blocos temáticos, de acordo com as categorias de respostas encontradas e orientadas pelo Quadro 3¹⁷ disposto no método, que organiza os indicadores e variáveis pertinentes a cada questão. O primeiro bloco corresponde à identificação profissional; o segundo bloco aborda as reflexões sobre a autoridade e seus valores; o terceiro bloco visa às reflexões sobre a generosidade e o quarto e último bloco aponta para as reflexões sobre características pessoais admiráveis.

6.2.1 Identificação profissional

O objetivo desse bloco temático é verificar a escolha e o percurso profissional das professoras desta pesquisa, sendo que, no capítulo anterior, foram revelados as características das professoras da pesquisa, na tabela 1¹⁸, por idade, na tabela 2¹⁹, por tempo de serviço e na tabela 3²⁰, por tipo de contratação. Segundo essa análise, 36% delas tem idade até 29 anos, 28% delas tem idade entre 30 a 39 anos e 28%, tem idade entre 40 a 49 anos. Das vinte e seis professoras, sete trabalham de um a cinco anos no magistério, sendo cinco pertencentes ao Jardim I, sete trabalham de dez a quinze anos no magistério e sete trabalham mais de vinte anos no magistério. A maioria delas (57,7%) são docentes efetivos do município e das onze professoras contratadas por tempo determinado, seis pertencentes ao Jardim I.

Foi constatado que a maioria delas iniciou a carreira por meio do curso de Magistério em Nível Médio, totalizando 22 professoras, e muitas delas atuam há mais de 15 anos como professora. Observou-se que a maioria delas explica que

¹⁷ Ver página 111.

¹⁸ Ver página 109.

¹⁹ Ver página 110.

²⁰ Ver página 110.

o curso de Magistério era, praticamente, a única opção para seguir uma carreira. Disse S4: “[...] no meu tempo, quando tinha o magistério, a gente não tinha muita liberdade de sair fora, de sair pra estudar, pra fazer o que a gente gostasse [...]”. Segundo Rabelo e Martins (2006), a partir da segunda década do século XX, as mulheres “começaram a abraçar o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira precária (como as órfãs que tinham que trabalhar) e as de classe média. [...] O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras” (p. 6172). Situação que perdura até os dias de hoje, segundo o relato de nossas professoras.

Assim, dessas 22 professoras que iniciaram a docência com o curso de Magistério em Nível Médio, nove fizeram o curso de graduação em Pedagogia e três fizeram curso de especialização. Uma delas é professora do maternal e de oitava série do Fundamental no Estado (atualmente é nomeado nono ano). Esta relatou que quando era jovem cursou magistério, pedagogia, ciências e biologia e iniciou a carreira no Ensino Fundamental e Médio. Na época em que começou a docência na Educação Infantil, há doze anos, exonerou o cargo no Ensino Médio, e continuou com o Ensino Fundamental e Infantil. Esta professora aposentada em 2013 como docente do Ensino Fundamental.

O curso de Magistério em Nível Médio não é mais oferecido, mas quem tem esta formação ainda é aceita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) recomende a formação de professores em nível superior. No artigo 62 da LDB diz:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Assim, uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2011-2020 (BRASIL, 2010) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020. Entretanto, no Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) já estabelecia a formação em nível superior para os docentes da Educação Básica, no qual a meta era

atingir 70% dos docentes de Educação Infantil com formação em nível superior. Vieira (2010) constatou em documentos divulgados pelo Censo Escolar de 2007 (MEC/INEP, 2007) que 97% dos docentes de Educação Infantil eram mulheres de Nível Médio, com 57,3% atuando no Nordeste contra 59,3% com formação de Nível Superior atuando no Sudeste. Contudo, a autora observou também que desde 2002 há alterações neste quadro com o aumento de docentes com Nível Superior e diminuição de docentes com Nível Médio, no qual 45,5% dos docentes que atuam nas pré-escolas possuem Nível Superior.

Observa-se em nossos dados que das 22 professoras que iniciaram a carreira com o curso de Magistério em Nível Médio, somente 40,9% fizeram o curso de nível superior e, de todas que possuem nível superior, somente três professoras cursaram pós-graduação *lato sensu*. Se for tomado como base o PNE, pode-se inferir que quantitativamente os docentes desta pesquisa estão aquém da meta estipulada, o que pode comprometer a qualidade de ensino. Vieira (2010) alertou que a formação do docente em Nível Superior pode representar um avanço na qualidade do atendimento,

[...], pois são convergentes os resultados de pesquisas que mostram que a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação (VIEIRA, 2010, p. 822).

Outra peculiaridade de nossos dados: a maioria delas não optou pela Educação Infantil, pois “a coisa foi acontecendo”, tema que será visto com mais detalhes na questão que trata da escolha em trabalhar com crianças pequenas.

Para compreender a escolha e trajetória pela profissão docente, perguntou-se: “Como foi para você a escolha de ser professora?”. Das 26 professoras, cinco relataram que ser professora era um sonho de criança:

(S1) Quando eu era criança eu já queria ser professora e aí quando eu terminei a oitava série [...] fiz o magistério [...]. (*sic*).

(S9) Foi meu maior sonho, sonho de criança, sabe quando você vê sua professora e quer ser igual a ela? Eu lembro da primeiras séries, né? Porque eu era muito pobre e eu via a professora e ela era uma celebridade, eu queria ser igual a ela. Elas eram chiques, né? Bem arrumadas e eu tinha o sonho de dar aula, achava legal, eu queria ser professora. (*sic*).

(S17) Na verdade eu queria ser professora desde criança, eu sempre passava em frente as escolas, no muro, na frente do parquinho, até nessa mesma porque eu sempre morei aqui por

perto e eu falava assim, um dia vou ser professora, é um sonho de criança [...](sic).

(S23) Ah! Era um sonho de infância, desde pequena eu brincava de lousinha e falava pra minha mãe que eu ia ser professora, aí, fui fazer magistério, né? [...](sic).

Há 13 professoras que relataram o incentivo de alguém, ou de uma professora que gostavam, ou alguém da família, geralmente a mãe, mas há também incentivos de sogra, pai, irmãos:

(S2) Então, engraçado, nunca pensei quando era adolescente, assim, em ser professora, mas eu tinha uma vizinha que era aquelas professora apaixonadas, ela falava muito da profissão dela, que ela gostava muito da profissão dela e aí ela começou a me incentivar e quando sai da antiga oitava série [...] E aí ela incentivou, "Porque você não faz magistério? Tenta, vê se você gosta, e aí se você não gostar pelo menos você tem uma profissão" [...]. (sic).

(S3) Meio que não escolhi, aconteceu, minha sogra trabalha na rede e eu tinha acabado de me casar e ela veio com a sugestão de fazer magistério [...]. (sic).

(S10) Minha mãe fez o magistério, no tempo dela, há muitos anos, naquela época, que era normal superior e agora voltou, né? Minha irmã também fez... e eu segui o mesmo rumo...por influência da minha mãe [...]. (sic).

(S14) Bom, na época quando terminei o primeiro grau e ia começar o segundo grau normal, ia fazer o colegial normal e foi aí que meu pai falou, 'filha, ao invés de você fazer o primeiro, segundo colegial normal, faz o magistério que é um curso profissionalizante [...]'. (sic).

(S24) Foi assim, um gosto da minha mãe, ela que queria que eu fosse professora, foi gosto da Dona C., porque minha irmã também é. Então, eu fiz CEFAM e a partir que fiz CEFAM eu já gostei [...]. (sic).

Sete delas não optaram pela carreira, foi algo que "surgiu", como uma opção dentre outras mais custosas, ou por falta de opção, ou também pela bolsa que recebiam:

(S5) [...] Quando eu acabei o colegial eu tinha muita vontade de fazer matemática, mas aí eu já tinha meu primeiro filho, aí eu fiquei assim, pra eu fazer matemática que é uma faculdade super difícil, eu tinha que fazer escola pública porque a gente não tinha condições de pagar uma particular naquele momento da minha vida e aí pensei, pra eu me dedicar e fazer uma escola pública e ainda um curso que é difícil eu vou ter que me dedicar muito e pra mim um filho era uma coisa nova, eu tinha dezessete anos, eu era muito nova, muito inexperiente pra toda aquela situação, aí peguei e deixei esse sonho de lado, aí surgiu magistério no A., que até então não tinha, aí pensei, vou fazer esse curso pra ver se eu me identifico com isso e foi aí que surgiu. Aí comecei a fazer o curso, gostei, sempre gostei de criança, aí gostei do curso também, no

decorrer do curso fui me identificando, então surgiu assim [...].
(*sic*).

(S7) Então, na época eu nem sabia que queria fazer magistério, eu prestei vestibulinho pra parte de computação e prestei o magistério também, aí passei no magistério e não na computação e fui meio que na curiosidade, só que sempre gostei de criança e aí comecei a gostar [...]. (*sic*).

(S18) Então, eu nunca tinha pensado em ser professora, porque minha família toda é da saúde, tudo enfermeiro, aí eu comecei a fazer magistério por causa do dinheiro que vinha, tinha uma bolsa e tal. Aí adolescente, com dezesseis anos, aí comecei a fazer, aí com o passar do curso, comecei a fazer estágio e foi aí que me apaixonei [...]. (*sic*).

(S19) [...] Eu não tinha noção o que eu iria fazer, tinha uma prima da minha mãe que dava aula no 'mobral' e ela falou que tava aparecendo muita aula em creche e perguntou se eu não queria. Aí eu fui, comecei a gostar e fui fazer magistério, fiz pedagogia [...]. (*sic*).

(S21) Do magistério, como que escolhi? Na minha época, no meu grupo foi 'maria vai com as outras', não queria a área de educação, fui porque tinha uma turma de amiga, parentes, primas que iam fazer e a gente com quinze, dezesseis anos, né? Na minha época entrava no segundo colegial, fazia o magistério, era o segundo, terceiro e quarto magistério. Aí eu fiz porque as amigas iam, as primas iam, e todas desistiram e eu continuei [...]. (*sic*).

E somente uma professora optou conscientemente pela carreira, pois ela tinha certeza da que profissão gostaria de seguir:

(S26) Eu sempre gostei sabe, mas o meu intuito não era ser professora de primeira a quarta série, não era, não queria, era ser de educação infantil mesmo [...]. (*sic*).

Das professoras que tiveram incentivo e influência para a escolha profissional de alguém próximo, seis delas relataram que a professora da infância teve grande influência na escolha da carreira:

(S7) Quando eu estava na primeira série, eu escrevia lindamente, mas não sabia escrever e eu fui da serie A para a B e depois para a C e depois para a sala de reforço. Nessa sala de reforço tinha uma professora que falou assim pra mim, "Vai lindinha, você vai conseguir, querida", ao mesmo tempo que passava a mão com carinho no meu rosto. Quando tenho algum aluno com dificuldade, lembro do que essa professora fez por mim e eu me espelho nela.
(*sic*).

(S11) eu sempre gostei, sabe? Ai surgiu essa oportunidade de fazer o CEFAM aí eu pensei assim, "ah! Acho que é isso que eu quero", eu sempre falava assim, "eu não quero ser medica, eu não quero ter outra profissão, eu quero ser professora", porque eu achava bonito quando você ia pra escola e via a professora [...].
(*sic*).

(S13) Acho que os meus próprios professores, os meus professores, eu tinha aqueles professores que eu me apaixonava, sabe? Que eu lembro até hoje [...]. (*sic*).

Oito delas tiveram a influência da mãe:

(S12) [...] sempre minha mãe, né? Ela sempre falava que eu tinha perfil, porque ela se espelha, porque era o sonho dela sempre foi ser professora e ela não conseguiu [...]. (*sic*).

(S17) Minha mãe, me influenciou, eu e minha irmã, ela logo de cara falava que a gente ia fazer um curso de magistério pra ser professora, então ela já incutiu desde cedo para que eu faça, que curso essa menina vai fazer, o que ela vai seguir, não tem melhor coisa melhor que ser professora, e eu aceitei essa ideia e aguardei o momento certo [...]. (*sic*).

(S20) Quem me estimulou foi minha mãe que também é professora [...]. (*sic*).

Cinco tiveram a influência de outros, como a prima ou amigas:

(S18) [...] minha prima foi quem me deu a chance de entrar no magistério, ela fazia e falou, vai ter e tal, e eu fui, mas assim, não que me influenciou, eu nunca tive vontade eu fui ter a vontade de ser professora quando tive a experiência em sala de aula mesmo. (*sic*).

(S21) [...] eu fui porque, na época nem sabia se ia virar alguma coisa porque nunca tinha pensado, fui porque era aquela festa, todo mundo junto, amiga de primas, primas das primas, amigas e eu continuei. (*sic*).

E seis delas relataram que não tiveram influência de ninguém:

(S5) Não tive, fui mesmo porque achei que pudesse ser uma coisa boa pra mim. Mas, assim, nunca tive intenção de parar de estudar, eu queria fazer alguma coisa, pensava em matemática, até então ia ser matemática, podia ser até que eu não me identificasse, depois né? Mas sempre gostei dessa área de ensinar. (*sic*).

(S23) [...] na minha casa não tem ninguém que é professor, desde pequena, é coisa minha mesmo [...]. (*sic*).

Observa-se que a maioria obteve o incentivo de alguma pessoa significativamente importante para a escolha profissional, como a mãe, mas a professora da infância também exerceu importante admiração para a escolha da carreira. Parece que, para a maioria de nossos sujeitos, a escolha profissional se deu pela identificação com as pessoas significativas, preponderantemente femininas, na tenra infância. Com a feminização do magistério, que divulga que as profissões movidas pela emoção seriam próprias das mulheres e as ligadas à

razão seriam profissões exclusivas dos homens (MONTENEGRO, 2001), percebe-se que a escolha profissional das mulheres acaba sendo influenciada pela visão de que os atributos das mulheres seriam ideais para a docência com crianças pequenas e esta visão de que as mulheres possuem características femininas para cuidar de crianças perpetua culturalmente. Em nossos dados, pode-se averiguar esta influência cultural feminina para o magistério, pois a maioria delas associa alguma figura feminina à escolha da profissão.

Embora muitas delas relatem que era sonho de infância e que suas professoras de infância a tivessem influenciado em sua escolha profissional, 18 delas disseram não ter sido uma escolha trabalhar com crianças pequenas:

(S1) Acho que foi uma consequência, né? As coisas foram acontecendo, eu queria dar aula. Depois que me formei, passei pelo quarto ano, pelo primeiro ano e achava que não me encaixava, fui trabalhando em todas as turmas e peguei creche também, fui passando e sentindo o que eu gostava mais e as pessoas falavam, "Ai, acho que você se encaixa na Educação Infantil", e eu falava também, "ai, acho que eu não gosto muito de ficar muito tempo sentada, essa coisa de ficar na lousa", não gostava, não consegui me encaixar, aí eu consegui passar no concurso e desde então estou aqui [...].(sic).

(S2) Então, eu já comecei nessa escola de educação infantil que no caso foi uma oportunidade que surgiu e eu me apaixonei, eu não troco a pré-escola pelo ensino fundamental, eu sou apaixonada pela parte de alfabetização [...]. (sic).

(S3) A princípio aconteceu, não tinha planos, mas depois dei um ano no fundamental, mas não é o que eu gosto, gosto do ensino, gosto muito e to muito feliz, me surpreendi, não imaginava que eu teria dom pra trabalhar com criança, mas eu me apaixonei [...].(sic).

(S9) Foi acontecendo, né? De trabalhar na prefeitura, por causa de trabalhar na prefeitura, porque a gente não tinha opção para as séries fundamentais, mas foi bom, porque eu gosto muito [...].(sic).

(S24) No início foi o que apareceu mesmo, agora, eu digo pra você, esses anos foi de conhecimento, então fui testando uma coisa, outra coisa, vendo o que, hoje eu digo pra você o que eu gosto [...]. (sic).

E apenas oito delas relatam ter escolhido trabalhar com crianças pequenas, mas apenas uma professora (S23) descreve que escolheu a profissão com crianças pequenas por ter sido um sonho de infância:

(S6) Escolhi trabalhar com criança mesmo, eu que escolhi, eu gosto de criança, gosto de lidar com criança sabe? [...]. (sic).

(S14) Foi uma escolha minha, eu acho que a criança pequena é mais fácil você lidar que um adolescente, hoje eu consigo ver nitidamente a diferença [...]. *(sic)*.

(S23) Quando eu entrei na prefeitura eu era de educação infantil, então eu já comecei trabalhando na educação infantil e eu queria, sempre gostei [...]. *(sic)*.

(S26) [...] foi escolha minha era o meu objetivo ser professora da educação infantil. Tanto que passei no concurso do estado, não fui em nenhuma atribuição pra ver. Quando eu me formei tive oportunidade de ser substituta e logo depois eles já contratavam, tive oportunidade, a diretora me chamou, eu não fui. E logo depois passei na prefeitura com educação infantil e nunca mais saí, eu acho que não me dou, não me vejo dando aula nem pra etapa básica, você entendeu. O máximo que eu daria bem e feliz é no máximo Jd II, nem pra etapa básica. *(sic)*.

Apesar da maioria das professoras ter optado pela carreira docente, a maioria delas não optou em trabalhar com crianças pequenas, “foram escolhidas” para trabalhar com os pequenos e assim permanecem. Para Almeida (1996), é a partir da segunda década do século XX, através do magistério, considerado um trabalho feminino por excelência, que a mulher brasileira pode abrir caminho ao exercício profissional, principalmente as mulheres que provinham de uma situação financeira difícil e as de classe média. Elas não tinham escolhas profissionais, pois a docência era sua única opção. Gatti e Barreto (2009) constataram que 92,5% dos estudantes de Pedagogia são mulheres, trata-se de estudantes trabalhadores em sua maioria, metade vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série e 80% cursou o Ensino Médio em escola pública. Parece que o exercício da docência na Educação Infantil não mudou muito nos dias atuais, pois, como o relato da maioria das professoras de nossa pesquisa, o mercado de trabalho que as escolheu e a “oportunidade surgiu”, assim, elas foram absorvidas pelo mundo profissional e ali permanecem. Uma indagação surge: por não terem escolhido profissionalmente seu lugar, será que as professoras desta pesquisa estão satisfeitas com o espaço que lhe imputaram? É o que será visto a seguir.

Para entender a satisfação da escolha profissional e com o intuito de analisar a percepção de seus sentimentos pela trajetória docente, perguntou-se: você se sente feliz com a sua escolha profissional? Das 26 professoras, 23 relataram que se sentem muito felizes e satisfeitas com a escolha profissional. Os relatos abaixo exemplificam a satisfação de nossos sujeitos em trabalhar com a docência infantil:

(S5) Na verdade não consigo me imaginar em outra profissão, não consigo me ver com outra coisa, gosto do que faço, bastante. *(sic)*.

(S12) Sim, sim, tô muito feliz, porque eu me realizo, assim, né? Às vezes saio no final do dia, cansada, eles me atormentam muito, sabe? Porque são muitas crianças e são muito falantes, penso, Meu Deus do céu, acho que não nasci pra isso, porque eles me levam no limite da loucura, né? Mas aí eu chego em casa e vou me acalmando e começo a preparar a atividade do outro dia, ai, gente, penso: não tinha outra coisa pra fazer se não fosse isso, [...] Eu me sinto realizada, assim, e penso que foi pra isso que eu nasci mesmo. *(sic)*.

(S25) Foi, foi uma escolha excelente, nunca parei e pensei assim, vou desistir de ser professora porque tô numa profissão errada. Eu acho que foi tudo dando certo. Senão não taria me empenhando e cada vez querendo fazer as coisas, continuando e estudando. *(sic)*.

Dentre elas, essa satisfação pela escolha docente é avaliada como muito produtivo:

(S21) Muito feliz, acho que foram muito produtivos, sempre gostei do que faço, sempre procurei coisas novas, nunca fiquei acomodada de ficar esperando, sabe? Sempre me apaixonei por tudo aquilo que faço, é lógico que com vinte e cinco anos de profissão e eu com quarenta e cinco anos a gente fica cansada, né? É natural né? Mas eu ainda gosto muito, tenho muita lenha pra queimar (risos). *(sic)*.

Mas também como muito difícil:

(S23) [...] gosto muito, trabalho porque gosto, eu falo assim fica mais fácil porque é uma profissão difícil, se você trabalhar sem gostar é o que a gente vê essas coisas das professoras perderem a paciência com as crianças porque é difícil né? [...].*(sic)*.

(S6) [...] Tem seus altos e baixos como toda profissão, né? Um dia você tá bem, outro dia as crianças estão mais agitadas e dão mais trabalho, tem dia que estão melhor, é como a gente né? Tem dia que está melhor, brava, outro dia não, mas tá tudo indo bem. *(sic)*.

(S24) [...] apesar de todos os problemas que a gente tem, eles são muito assim, sabe? Mas assim, eu me sinto feliz e realizada sim. Eu vejo assim, hoje em dia as crianças estão mais difíceis quanto a disciplina, [...].*(sic)*.

Entretanto, três professoras relatam que não se sentem felizes com a escolha profissional:

(S8) Ser professora, [...] tem hora que você desanima, é uma profissão que te cansa muito, exige muito de você, às vezes você não é reconhecido, então tem hora que a gente tem vontade de

abandonar tudo sabe? Se eu tivesse que começar hoje eu não escolheria, não, eu gosto muito de decoração, arquitetura, adoro, pintar, mexer com artesanato, eu partiria pra esse lado, mas eu vou ainda, você vai ver. Agora, na fase que a gente se encontra hoje, nos dias de hoje, tá muito difícil, eu vejo essas meninas começando... é a própria política, eu falo assim, eles tão deixando de valorizar o professor,...]. (*sic*).

(S9) Foi bom, mas agora já tô ficando cansada, as crianças estão muito desobedientes. Eles não tem limite e isso é que tá dificultando a educação. Os professores não estão aguentando. Se voltasse atrás talvez eu escolhesse ser médica, [...].(*sic*).

Verifica-se que a maioria se sente satisfeita com a escolha profissional. Para Almeida (1996), apesar da profissão ter sido desvalorizada com a entrada das mulheres no magistério e que continua a ser escolhida por mulheres, a maioria gosta da profissão, tem amor por ela. Costa (2007b) investigou se a virtude amor estava presente nas representações de si de professores e concluiu que o professor que tem como valor central em seu *eu* ser amoroso e sente-se satisfeito com sua atuação profissional e consigo mesmo. Conforme nossos dados pode-se inferir que a maioria das professoras declara satisfação e felicidade com a docência.

Com o intuito de analisar a percepção das qualidades e virtudes do professor de Educação Infantil, perguntou-se: Você acha que para ser professora que trabalha com crianças, é necessário quais qualidades/virtudes? A maioria delas, no total 15 professoras, indicou como principal virtude a paciência, dando a impressão que essa virtude as ajuda a suportar e enfrentar o dia a dia no ambiente escolar com a criança:

(S1) Acho que a primeira coisa é paciência, a primeira, porque criança pequena exige muita atenção e paciência, se você não tem essa qualidade fica difícil. Aí outras coisas também, como conhecimento pra você saber diferenciar, por exemplo, na questão da socialização das crianças, como elas estão lidando com os conflitos, porque tem aquele conflito, e estar mediando isso. (*sic*).

(S13) Olha, a principal é paciência, persistência, porque criança é difícil, principalmente na Educação Infantil, porque você bate em cima da mesma tecla até que ele pega aquele conteúdo, ele assimila, principalmente em relação às regras. Acho que o principal é a paciência e a persistência. Você vai ter que sempre... você pode falar agora e daqui a dois minutos você tem que repetir novamente, então eu acho que o fundamental é isso [...] (*sic*).

(S16) Ah! Tem que ter muita paciência, dedicação, mas acho que dedicação precisa em todas as profissões que você escolher. Mas acho que a principal é a paciência mesmo, porque tá muito difícil hoje em dia lidar, tem que ter muita paciência, prestar muita

atenção neles, porque eles sempre arrumam uma brechinha, né? [...]. (sic).

(S17) Paciência em primeiro lugar, vontade de vir e enfrentar as peraltices e muitos problemas familiares também, porque a gente lida com criança, mas no final a gente lida com a família da criança, né? Que ela tá e trás tudo o que ela passa em casa e a gente acaba tendo que fazer um trabalho bem amplo. A gente tá sempre em contato com a família e a relação é muito estreita. (sic).

(S22) Olha, gostar muito e ter muita paciência, ter muita paciência, se você não tiver paciência, tem que ter muita paciência. Ela fica te atentando o tempo todo, o tempo todo, não é? [...]. (sic).

(S25) A primeira coisa é paciência, muita paciência. Eu acho que a criança nessa fase de três anos, paciência é fundamental, porque se você tiver paciência você consegue outras coisas com eles. Aí consegue os combinados, entendeu? Precisa de paciência pra ta repetindo sempre, ta buscando eles onde eles vão, porque eles ainda não tem aquela, vamos dizer assim, eles vem pra cá sem aquele habito de rotina, então pra eles, tá na torneira, tá la fora, ou tá no parque, então até você colocar tudo na cabecinha deles demora bastante, por isso que esse processo é longo [...]. (sic).

Quatro professoras indicam que gostar da criança é muito importante, e duas delas relatam que se preocupam em cuidar e dar carinho para a criança:

(S2) Olha, é difícil o que eu vou te falar, é difícil porque realmente a gente vê pouco. Eu acho que a parte amorosa, a professora precisa ser amorosa, amorosa não é no sentido de deixar a criança fazer o que ela quer, mas é no sentido de você ter o cuidado com a criança, [...], você vê que a criança sente essa necessidade de chegar perto de você, de sentir o seu carinho, da sua atenção, né? Sei lá, você assoar o nariz dessa criança, ajudar a lavar as mãos, então eu acho que esse contato físico da professora com a criança, na educação infantil é muito importante. E eu acho que a alegria também, na educação infantil, se não tiver alegria não tem educação infantil. E aí depois a parte profissional, lógico, seu profissionalismo, sua parte de didática com as crianças, aí depois eu acho que vem o resto, se você tiver aquele amor e aquele carinho e gostar também do que faz se você não gostar, não sei como que faz, porque a criança não é fácil, eu tenho vinte e cinco e realmente não é fácil é "Tia", o dia inteiro (risos), eu falo que só tem que tá nessa profissão quem gosta muito, porque não é qualquer um que dá conta porque tem hora que tua cabeça tá...tá a mil. (sic).

(S6) [...] Gostar de lidar com a criança, eu gosto de sentar no chão com criança, brincar, conversar, contar história, sabe? Então acho que é isso, dedicar, dedicação, que é isso que eles querem, atenção, você dando atenção e um pouco de carinho, pronto, pra eles tá bom né? (sic).

(S7) O que que ela precisa ter? Acho que primeiro de tudo amor, pela profissão, pela criança, [...], é, eu acho que tem que ter calma pra falar, não pode gritar com criança [...] (sic).

(S9) Primeiro você precisa gostar de criança, segundo você tem que gostar de contar histórias, né? Porque história é fundamental

para o desenvolvimento da criança, [...] Eu acho que é essencial gostar de crianças. *(sic)*.

(S10) [...] então a primeira coisa é gostar de criança e de ta no meio de criança, e o barulho delas, né? E...sei lá, eu acho que mudei bastante também, uma coisa muito pessoal é ser mãe, eu acho que quando a gente é mãe e vai trabalhar com criança pequena a gente tem um...[...] parece que a gente tem um pouco mais de delicadeza pra tratar de certos assuntos que quando a gente não é mãe a gente acha que pode chegar falando de qualquer jeito [...]. *(sic)*.

(S26) [...] me preocupo em dar amor, em dar carinho, porque tem muita criança que vem aqui e procura isso, amor, carinho, deixar pegar, deixar abraçar, passar a mão no cabelo, então eu gosto disso, eu gosto, então professora de educação infantil tem que gostar disso, senão vai dar aula lá no fundamental, porque lá, fundamental e colegial é assim, professora lá e aluno aqui, né? [...] e a mãe entregar a criança pra gente, é a confiança, [...]. *(sic)*.

Quatro professoras dizem que gostar do que se faz é essencial:

(S3) Olha, eu acho que você tem que gostar do que faz, se dedicar o máximo, procurar sempre informação, tá sempre buscando informação, atividades diversificada, porque é muito cansativo, tanto pra eles, quanto pra gente, ficar cinco horas numa sala de aula fazendo uma coisa só, então você tem que planejar muito bem sua aula pra ter tempo de tá mudando de atividade e sempre atividade que chamem a atenção deles e gostar do que faz, não adianta você fazer na marra. *(sic)*.

(S4) Olha, primeiro o que eu acho que tem que ter, é gostar do que ela faz, né? Então ela tá disposta? Então esse é o primeiro passo. E aí tem a dedicação.[...]. *(sic)*.

E apenas uma professora mencionou o domínio teórico como principal virtude do professor:

(S12) Apesar das pessoas serem meio contra, assim, acho que a principal coisa é ter domínio da teoria, você tem que se apegar a alguém, a alguma teoria pra você poder dar conta, né? Porque senão você fica naquele, como dizia uma professora minha, "oba oba", cada dia você tenta uma coisa. Aí depois que você tem domínio da teoria e sabe o que você tá fazendo, você tem que gostar, tem gente que fala que gosta de criança e por isso é professora, não, se você gosta de criança vai tentar a maternidade, você tem que gostar, mas são coisas diferentes, né? Porque de certa forma a gente cuida, mas tem que ter o olhar profissional, né? Porque se você ficar o tempo todo cuidando você tem que ser babá, porque eu penso assim, que é diferente, né? Mas então eu acho que é assim, domínio da teoria, gostar do que faz, e ter um, não seria carinho, acho que compreensão, paciência, porque uma sala cheia de criança tem criança de todos os tipos, assim, com todos os problemas familiares e isso não pode interferir, porque se você deixa isso interferir você cai no senso

comum, “aquela criança não aprende porque o pai é isso”, e dentro da sala de aula você tem enxergar que são crianças normais, que se ela não aprende algum problema tem, talvez seu jeito de ensinar não ta... porque se for rotular a criança ninguém aprende, você tem problema, eu tenho problema, todas as crianças tem, e as crianças deixam aflorar mais os problemas e se você for estigmatizar cada criança, então a educação fica pior do que já ta, né? (*sic*).

De modo geral, a maioria dos participantes menciona a paciência como principal virtude do professor que trabalha com crianças pequenas. Para La Taille (2009), paciência é a “virtude que nos permite suportar frustrações, ter constância e perseverança” (p.113). O RCNEI (1998) traçou o perfil do profissional de Educação Infantil e disse:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.41).

Se esta é a exigência para a carreira docente, será que os professores estão tendo os incentivos mínimos e necessários para cumprir seu papel? Segundo Costa (2007a), os professores brasileiros recebem no início de carreira no mínimo oito vezes menos que os professores espanhóis, alemães e ingleses, e suas férias são no mínimo metade dos professores da Finlândia, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Além disso, a formação dos professores brasileiros é defasada em vários aspectos, juntamente com a crescente desvalorização social do magistério, do ensino e da escola. Vê-se que, para a maioria de nossos sujeitos, a profissão parece exigir além de suas competências e habilidades como professor que cuida e educa de crianças pequenas, mas, como foi constatado na questão que trata da satisfação em trabalhar como professor, apesar de toda essa desvalorização, elas se dizem satisfeitas e mencionam que possuem a virtude da paciência para suportar e manter-se na carreira. Além da paciência, o amor e carinho pela criança também foi mencionado por algumas professoras

como principal virtude necessária da profissão. Almeida (1996) já havia constatado que, historicamente, o afeto e o instinto maternal de cuidar justificou a entrada da mulher no magistério, o que, por alguns de nossos sujeitos, ainda continua sendo justificado como virtude das mulheres que exercem a profissão docente. O domínio teórico foi mencionado apenas por uma professora. Segundo La Taille (2009), o professor precisa ser especialista na referida matéria e atribuir eles próprios valor ao conhecimento que procurarão transmitir, com domínio teórico pela busca da verdade. A verdade seria um valor almejado, pois a busca da verdade implica pensar sobre si, sobre o mundo, sobre a legitimidade do meio físico e social no qual se vive.

Quanto à percepção da atuação do professor com a criança, foram feitas duas perguntas: como você se vê como professora e, como você acha que as crianças te veem. A percepção da atuação perante o próprio olhar revela que a maioria delas se vê como pessoa de valor:

(S2) [...] sou uma boa professora, procuro me atualizar bastante, to sempre pesquisando, quando eu não consigo desenvolver alguma coisa eu procuro em livros, se não acho em livro eu procuro a coordenadora, [...] (*sic*).

(S3) Eu acho que faço meu trabalho muito bem feito, lógico, que às vezes penso, nossa pequei aqui, deveria ter ido pra outro caminho que, mas, assim, eu gosto muito do que eu faço [...]. (*sic*).

(S6) Ah! Acho que sou boa professora, acho que tô indo pro caminho certo, como professora acho que tô indo bem, sabe? Eu não tenho queixas, eu acho, bom, errar todo mundo erra, a gente aprende com nossos erros e nossos acertos, [...]. (*sic*).

(S13) [...] eu me sinto sim um professora participativa, que busca fazer a melhor atividade e me empenhar naquilo que eu to fazendo. Não me sinto 100%, porque acho que posso melhorar, mas uns 80, to dentro. (*sic*).

(S16) Ah! Acho que uma boa professora, acho que eles gostam de mim, eles me acham calma, eles nem falam que eu sou brava e nem nada, é isso. (*sic*).

(S17) Ah! Eu me vejo como uma boa professora, eu acho que estou satisfazendo o objetivo da escola, porque eu vejo a crianças vindo e frequentando, fala que gosta, me trás presente, flor e as mães quando vem trazer sempre estão conversando comigo, me elogiando e dizendo que bom que você é a professora do meu filho, então, eu me sinto bem. Acho que ser boa professora é ser eficiente e exigente naquilo que a criança pode e o que a gente pode tirar da criança, eu sou exigente com disciplina com o que pode ou não, mas eles precisam, não apronto gritaria, porque eu acho isso não faz parte da nossa profissão e tentar manter o máximo de equilíbrio, ter calma e criatividade [...]. (*sic*).

(S18) Olha, eu, me acho uma professora boa, eu consigo controlar a sala, porque é uma coisa que, e eu me cobro muito sabe? Então

eu preciso controlar a sala, porque são criança e eu sou adulta, então, eu to lá como autoridade, então eu preciso controlar e graças a Deus, por enquanto eu to conseguindo. Eu precisaria estudar mais, assim, parar pra estudar, mas eu entendo que não é só o estudo que faz o professor, né? É a sua experiência, sua dedicação, tudo, mas eu me enxergo como uma professora boa, eu me dedico bastante, na pratica. *(sic)*.

(S20) Me vejo como uma boa professora, eles gostam bastante de mim, tanto que fiquei ausente um período, eles sentiram minha falta demais, demais, demais, pediram pra eu não faltar mais (risos), é super gratificante, né? Quando a criança sente a sua falta. Eu acho muito legal. *(sic)*.

Outras, por outro lado, se veem como pessoa de valor e sempre almejam ser melhor:

(S1) Olha, eu procuro fazer o melhor de mim, sempre, sou muito exigente comigo mesma, mas acho que nunca tá bom. *(sic)*.

(S7) Ai, em eterna aprendizagem, a gente acha que não sabe nada, sai do curso e pensa assim, tem tanta coisa pra aprender ainda, parece que quanto mais aprende menos eu sei, é super complicado. *(sic)*.

(S12) Ah! De uma aprendiz, assim, porque eu tenho muito o que aprender ainda, né? Porque às vezes eu me pego assim, numa preguiça de estudar e nessa profissão é o que você não pode parar, você tem que estudar, estudar e estudar. Então eu sempre procuro ta fazendo curso, então, se eu to fazendo algum curso, obrigatoriamente eu to lendo, né? [...] Então eu me sinto, assim, em aprendizagem, tanto quanto aos profissionais mais velhos quanto com as crianças, né? A gente aprende todo dia. *(sic)*.

(S25) Ai, a gente nunca é um produto acabado, não é verdade? Preciso melhorar muito ainda em muitas coisas, mas eu acho que a gente vem se policiando nas coisas que a gente não acha certo e vem tentando melhorar cada vez mais. *(sic)*.

Há duas professoras que não tem uma boa imagem se si:

(S9) Ai, eu sou um pouco rígida, sim. Comigo mesma eu sou rígida, com os meus filhos, eu sou um pouco meio dura assim, sabe? Eu exijo às vezes, [...] *(sic)*.

(S21) Eu tenho uma coisa que é minha, é difícil a gente mudar o que é nosso, faz parte da nossa personalidade, sou uma pessoa muito autoritária, o que eu falo tá falado, não sou muito mole, não sou de voltar atrás das coisas, conduzo às vezes e muitas vezes, aqui e na minha família, eu vejo isso, eu sou autoritária sim, não consigo mudar, é um traço de personalidade que é tão difícil a gente mudar, né? [...]. *(sic)*.

E ainda há uma professora que não consegue ter percepção de sua imagem:

(S4) Ai meu Deus, como assim? Ai, eu não sei, cada hora um fala uma coisa pra mim, outros falam outras coisas, né? Mas assim, eu gosto de tá no meio deles, às vezes em casa, vamos supor, nas férias, eu sinto falta, você entendeu? Então eu sou assim, a hora que tenho que ficar brava eu fico, a hora que tenho que brincar eu brinco, né? Então eu acho que sou uma pessoa normal com eles [...]. *(sic)*.

Em relação à percepção da atuação perante o olhar do outro, apenas quatro professoras revelam a imagem de si como pessoa de valor porque é afetiva, sendo que o sentimento de amor e carinho possibilita o respeito das crianças por elas, como evidenciam os discursos abaixo:

(S2) Olha, eu sinto muito carinho das crianças por mim, como elas são muito pequeninhas, não sei se elas tem muita noção se eu como professora tenho uma didática boa, essa noção eles ainda não tem, mas o que eu sinto deles, é muito carinho eu recebo muito carinho em troca, então, tem sempre um perto de mim, sentado no meu colo, me abraçando, me beijando, e eu acho que através disso eu sinto que eles gostam de mim e me respeitam, [...]. *(sic)*.

(S3) [...] Então, muitas mães vem elogiar. Eu acho que é um reflexo, é o que vejo. Eu acho que é uma imagem boa sim, de uma professora que cuida, porque elas tem isso como muito importante, lógico, meu filho vai tá na escola e a professora não tá nem aí, só fica dando atividade?, então, assim, eu cuido, tenho carinho por eles, tem a hora que eu coloco no colo, tem a hora que eu brinco e tem a hora que eu fico brava, e eles já sabem, então, assim, eles gostam do meu jeito, então, não sei, isso reflete em casa e passam pra mãe, porque eu não tive nenhuma critica, graças a Deus, [...]. *(sic)*.

(S5) Ah! Também assim, como uma pessoa, pode ser que eu esteja enganada, mas eu sinto que as crianças gostam muito de mim, eles assim, eu sinto que eles me veem como uma pessoa que eles podem contar com a minha ajuda, com o meu apoio, com a minha atenção. Sempre tem alguma criança que vem chorando e sabe que vai chegar perto de mim que eu vou agradecer, vou conversar e que vou saber ouvir, né? [...] *(sic)*.

(S18) [...] elas são carinhosas comigo, sobem em cima de mim, mexem no meu cabelo, me beijam, abraçam, ficam no colo, eu acho que elas gostam e me respeitam, acho que isso que é o legal pra mim. *(sic)*.

No entanto, a maioria delas (doze), menciona apenas o afeto da criança por elas como referência à sua imagem:

(S6) Aí já não sei né? Eu acho que eles gostam de mim, né? Porque nossa é tanto carinho, sabe? A gente percebe, mesmo quando dou bronca e deixo sem parque, fico meio estressada com eles, eles falam, ô pro. Porque você me deixou sem parque

você é tão boazinha?, então, acho que eles aceitam né? Quando eu dou uma cortada, vamos dizer assim. *(sic)*.

(S12) Eu sinto... eu acho que elas gostam de mim, porque criança é muito sincera, porque quando chega depois do final de semana, chegam abraçando, tudo, né? [...] *(sic)*.

(S15) Eu acho que elas me enxergam assim, uma pessoa legal, amorosa, porque eles falam, eu gosto quando você me dá um beijo antes de ir embora, então acho essa parte muito importante, principalmente pra eles, né? Eles vem e falam, ai posso sentar no seu colo?, ai, dá um pouco de carinho?, então eu acho que eles me veem como uma pessoa carinhosa [...].*(sic)*.

(S20) Como uma professora boazinha, né? Por isso eles às vezes aprontam comigo, eles me veem como uma professora boazinha, não sou muito rígida com eles não [...]. *(sic)*.

(S23) Ah! Eu acho que elas gostam de mim, parece que eles tem bastante carinho assim por mim, sabe? Eu me sinto assim, porque a gente sente quando as crianças não gostam, eu falo assim, a gente não consegue 100% a gente percebe e todo professor também não vai gostar de 100% da sala [...]. *(sic)*.

Há professoras que mencionam que as crianças as enxergam como superiores e sagrados:

(S4) Então agora eles enxergam assim às vezes, a gente não é igual, a gente não é humano que nem eles, não é humano, é, diferente [...] *(sic)*.

(S17) Ah! Eles são muito pequenos e acham a professora tudo, eles já são muito pequenos, eu tenho experiência em todas as idade, dos maiores aos quase bebês, os maiores tem uma outra relação com a gente, eles vem pra escola pelos amigos, eles sentem falta dos amigos, agora os meus, eles acham a professora o máximo, porque eu sei disso? Porque as mães me falam disso, olha o que você fala é lei e ele chega falando em casa que a professora falou, e que é proibido isso e é proibido aquilo, então as mães tem esse retorno comigo. *(sic)*.

(S22) Olha, eles acham que eu não tenho pai, que eu não tenho mãe, porque elas acham que a gente não tem né? Às vezes falo do meu pai, eles falam, você não tem pai? Acho que eles veem a gente que é adulto, eles não veem igual, que nem, eles não veem a gente chorando, eles pensam que a gente é uma figura forte, assim. *(sic)*.

E ainda há seis professoras que não conseguem expor qualquer imagem de si perante o olhar do outro e assim não conseguem perceber como é sua atuação julgado por outrem:

(S1) Ai, que pergunta difícil hein? O que eu ouço, por exemplo, mães que tiram dessa escola e colocam na sala porque querem que a criança, que a gente só alfabetize porque já tem crianças nesse caminho e outras pessoas que comentam, mas primeiro ano não é só assim, mas é que agora tem toda uma pressão de mim

com elas, com a equipe, com a secretaria, com os pais. Mas os pais enxergam que deve acontecer, então... você vai usando os caminhos para que isso aconteça. (*sic*).

(S19) Acho que mais ou menos assim, mesmo, não sou uma professora brava e nem boazinha demais, entendeu? Meio termo. (*sic*).

(S21) Dessa mesma maneira, não tem como, então acho que as crianças me enxergam dessa forma, eu percebo que me acham brava, mas eu acho que falta um pouco pra essas crianças um pouco porque esses dias a família tá tão abandonada, então transfere muito pra escola a educação não só de transmitir conhecimento, também a parte de educar e a família tá tão abandonada, é lógico que autoritarismo também não é legal, talvez eu esteja me rotulando muito severamente, mas eu acho que no fim dá certo. (*sic*).

Nota-se que a percepção da própria atuação sobre o próprio olhar revela que maioria se vê como pessoa de valor, que exerce sua profissão com competência, eficiência e amor pelo trabalho, e quanto à percepção da própria atuação sob o olhar do outro, a maioria menciona apenas o afeto da criança por elas como referência à sua imagem. Para La Taille (2002) “o indivíduo *sabe*, com maior ou menor clareza, que representações faz a seu próprio respeito” (p. 52, *grifos do autor*). Essas representações de si são interpretações que podem ser imagens, ideias, conceitos que cada um tem de si, portanto, são imagens de quem ele próprio é, de quem gostaria de ser, quem imagina ser e são sempre valorativos (La Taille, 2006b). Assim, quando as pessoas pensam sobre o que são, como são e o que os outros pensam que são, estão julgando a si próprio, julgando outrem e sendo julgado por esse outro. Percebe-se nesses dados que, ao discorrerem sobre como percebem sua atuação, a maioria das professoras busca uma representação positiva de si, emitem autojulgamentos valorativos e possuem uma boa imagem de si. Todavia, ao discorrerem sobre a percepção de outrem sobre si, percebe-se que a imagem de mulher com o instinto maternal amoroso ainda perdura sobre a própria imagem. Imagem cultural e historicamente construída para que a mulher ocupasse o lugar do homem na função do magistério; imagem desvalorizada, socialmente, em relação ao homem, aos baixos salários, aos cargos menores, etc. (Almeida, 1996). No entanto, os sujeitos de nossa pesquisa buscam se superar, buscam perceber-se com valor positivo.

Desta forma, o que pode-se inferir sobre os dados a respeito da escolha e o percurso profissional das professoras é a grande influência da figura feminina, normalmente a mãe ou a professora de infância, mostrando que a cultura da

mulher no magistério permanece até os dias atuais. Assim, embora a maioria relate não ter optado em trabalhar com crianças pequenas, elas se sentem satisfeitas e se veem como pessoas de valor que exercem seu trabalho com competência, dedicação e amor, por meio da paciência como principal virtude do professor que trabalha com crianças pequenas.

6.2.2 Reflexões sobre a autoridade e seus valores

Neste bloco temático o objetivo foi investigar como os professores exercem sua autoridade, se reconhecem a forma que a exercem e como é a hierarquia de valores da autoridade para a Educação Moral das crianças.

Assim, para investigar a percepção do exercício da autoridade e se as professoras tem consciência se os elementos do acordo pedagógico estão presentes, perguntou-se: Você acha que as crianças te enxergam como uma figura de autoridade? E para complementar a questão: como você conseguiu estabelecer essa relação com elas? Das 26 professoras, apenas três delas acham que as crianças não as veem como autoridade:

(S11) Não, assim, eu sou bastante rígida, sabe? Bastante brava porque...mesmo porque precisa porque eles não tem muita ordem, mas eu acho que não. [...]. *(sic)*.

(S16) Acho que não, mas acho que é uma coisa que você vai aprendendo com o tempo, [...] Acho que tenho mais controle, antes eles faziam o que queriam, agora eu comecei a me estabilizando com eles, é como eu falei, tentando descobrir o lado da criança, eu fui aprendendo isso com o passar do ano, mas eu acho que ainda vai levar um tempo. *(sic)*.

(S20) Não, muita não, muita autoridade não. Não sinto não, tanto que eles não obedecem muito, eles me veem assim, uma professora tão boazinha que eles montam em cima (risos). *(sic)*.

No entanto, a maioria delas acha que as crianças as veem como autoridade, mas as percepções e argumentos são bem diversificados. Oito delas mencionam que estabelecem os “combinados” com elas, mas uma professora percebe que não funciona muito bem:

(S1) Olha, eu acho que sim, como professora um pouco eu acho que sim, eu sinto que faz uns quatro meses, essa turma me dá muito trabalho, é uma turma, as outras turmas eu sempre conversei muito, a gente sempre conversou e fazia os combinados e essa turma eles tem muita dificuldade em cumprir com as regras, o que a gente fala e o que a gente explica eles tem muita

dificuldade, [...]então quando sai de perto deles eles fazem alguma coisa que eles sabem que não é pra fazer. No começo eu sofri muito, porque não era como outras turmas que trabalhei aqui na escola. Eu chorava muito, mas agora eu percebo que deu uma melhorada, não está como no começo do ano, mas eu senti uma melhora sim. *(sic)*.

E outras já acham que os “combinados” funcionam, pois mostram ter clareza da forma que eles devem ser acordados:

(S10) [...] Eu acho que porque a gente tem combinados, e aí a gente entra nos acordos com o grupo e debate o que não entra em acordo e o que não cumpriu, então não vai ter o direito. [...] Porque não adianta a gente ir lá e colocar uma regra sem antes conversar sobre ela, qual o sentido que ela tem pras crianças? Então se são regras que ta no papel e a gente já combinou e conversou...então... [...] Ah! Elas são flexíveis e podem ser mudadas sim...é que criança tem aquela coisas de sempre, né? Correr nas horas erradas, gritar...então, tem regras que vão ter porque é coisa de criança mesmo. E a gente em que ter flexibilidade e não pensar que eles vão virar santos, mas uma questão importante é o relacionamento com os amigos, de respeito, que é o que a gente fala muito pras crianças, porque a escola o que é? é onde eles vão aprender a viver em sociedade, então essas regras seriam pra eles entenderem que na sociedade também tem regras e que os adultos também seguem regras, e eles cumprem e quando não cumprem, então eles já...porque não é uma coisa já esclarecida pra eles, é um combinado não é uma ordem, então nós vamos lá e revemos os combinados, falo pra eles, não é um combinado? Então...e eles seguem a risca viu? E se o outro não faz...eles cobram...eles contam tudo pro professor. *(sic)*.

(S12) [...] então fizemos novos combinados e eu ponho tudo na mão deles, assim, eu falo pra eles, quem não cumprir os combinados, o que vai acontecer?, às vezes eles falam coisas absurdas, mas também falam coisas coerentes, então, eles assim, apontam o colega que não ta cumprindo e eles mesmos que vão puxando o amigo e puxando o outro, então os combinados são assim, tudo por eles mesmos, eu inicio e eles vão prosseguindo. *(sic)*.

(S17) [...] então, autoridade em primeiro lugar é uma postura é você falar firmemente e dar alternativas pra criança, [...] que existe lugar pra tudo. [...] É falar coisas simples, sem dar sermão, cumprir o que você prometeu, sabe? Se eu falei que podia gritar eles vão poder gritar mesmo é o que eu combinei, então é combinar possibilidades é fazer acordo, acho que isso é o que dá certo. *(sic)*.

(S7) [...] eu tenho mania de fazer acordos com eles [...] então tem meio que a rotina, então, assim, a rotina ajuda muito [...] então é orientar, dia a dia. Não adianta falar, ó, nós vamos fazer isso. Então eu acho que isso facilita muito, e um estimula o outro, sabe? [...] *(sic)*.

Oito delas acham que as crianças percebem sua autoridade pelo olhar,

pela postura, pela convivência no dia a dia, pois há uma relação hierárquica entre eles:

(S2) Olha, é muito difícil eu ter problemas com crianças, as problemáticas, então eu sei controlar bem, é difícil eu ter uma criança que não me respeita, é difícil eu colocar criança de pensamento, eu procuro conversar muito com as crianças, mas eu tenho uma postura, se é que eu faço me entender, então eu faço, eu tenho uma postura com as crianças de olhar, o jeito de falar elas já entendem que aquilo não pode fazer mais, então, é difícil eu pôr de pensamento [...].(sic).

(S6) [...] Eu chego neles e falo serio sabe? Eu mudo a fisionomia, falo serio e fico seria, falo que agora parou a brincadeira que agora é hora de aprender e nós vamos fazer isso, isso e isso. (sic).

(S14) [...] Acho que pela convivência, do dia a dia, a experiência que a gente tem de todos esses anos e de mostrar pra criança que não pode fazer o que quer como quer, como eu também não posso fazer o que eu quero, na hora que eu quero e do jeito que eu quero. Eu tenho regras, eu tenho hora pra cumprir, eu não posso sair da sala de aula e ficar tomando sol, então, é o dia a dia, a convivência. (sic).

(S23) sim, porque apesar de eu dar toda essa liberdade pra eles eu tenho uma postura de autoridade com eles, não de poder, de autoridade. Tipo assim, tento mostrar pra eles que quando eles estão aqui na escola eu sou responsável por eles e eu que encaminho eles pra aquilo que dá certo, o que é correto, [...].(sic).

E ainda há quatro professoras que acreditam que as conversas e diálogos sobre as regras e sobre o que acontece de certo e errado é o instrumento para se estabelecer uma relação de autoridade:

(S13) [...] Eu acho que a questão do diálogo, de apresentar a questão das trocas, eu sempre procuro o máximo fazer a roda, colocar uma situação, quando eles fazem alguma coisa eu sempre procuro fazer e colocar [...]..."", então eu tento mostrar tudo isso através do dialogo, através das histórias, das coisas que a gente faz, sempre antes da hora do parque eu coloco todo mundo sentado e coloco, "o que pode fazer no parque?", "ah, pode isso e pode isso?", "e o que não pode?", então eu tento colocar e quando acontece de fazer aquilo que não podia, eu chamo e falo, "como a tia combinou? Como é que funcionava?", e eu tenho batido muito a tecla, pra poder cumprir realmente porque não adianta falar que vai ficar sem parque e depois você deixar ir pro parque, então, essas crianças que não tem cumprido todas as regras a gente tem realmente fincado firme, porque senão não funciona, se eles não entenderem, então você não controla todo mundo. (sic).

(S19) Eu converso, eu falo, mas não dá pra brigar todo dia, é cansativo e não adianta nada. Tento falar pra eles alguma coisa pra eles pensarem, como, se você bater você acha que ele vai querer ser seu amiguinho? Ou também se ele gostaria que o amigo batesse neles, esses tipos de coisa eu falo. Mas não grito não, não adianta. (sic).

Entretanto, há duas professoras que acham que retirar o que a criança gosta e o que ela tem de prazeroso na escola é suficiente para estabelecer uma relação de autoridade:

(S4) [...] então que tem que ter as regras dentro da sala de aula, então eu acho que imponho muito essas coisas, então eles sabem que se não fizer tal coisa, perdem de brincar, perdem um filme, então eu acho que é isso. (*sic*).

(S8) [...] a única coisa que a gente pode aqui, que ainda resta pra gente é tirar o que ela gosta, a gente fala, já que você fez isso hoje vamos ficar um pouco sentadinho, descansando na hora do parque pra pensar um pouco, [...].(*sic*).

Observa-se que a maioria das professoras menciona que para ter autoridade, ora é preciso estabelecer os combinados, ora o olhar e a postura da professora basta, ora as conversas e os diálogos sobre as regras de convivência são suficientes para que haja autoridade, e ora julgam necessário retirar o que a criança gosta. Para Araújo (1999), a autoridade do docente é necessária para se construir um ambiente escolar democrático, e esta deve se basear no respeito mútuo, no prestígio e competência profissional do docente. Para Aquino (1999) e Francisco (1999), para que a autoridade docente se estabeleça, é necessário que a relação hierárquica seja reconhecida por todos os envolvidos na ação, sendo essa relação baseada no respeito em favor do crescimento do aluno. Para eles, há uma espécie de “contrato pedagógico” entre o docente e o discente, no qual as regras e objetivos dessa relação precisam ser nítidos e todos precisam cumpri-los para que a convivência seja respeitosa. Para Tognetta e Vinha (2007) esse “contrato pedagógico”, chamado também de “combinados”, são negociados, flexíveis e servem para que o ambiente escolar democrático seja estabelecido. Diante de nossos dados, pode-se inferir que ora os nossos sujeitos apresentam uns, ora apresentam outros elementos necessários para que a autoridade seja estabelecida, no entanto, percebem que a autoridade foi instituída, pois sentem que a relação de respeito foi posta. No entanto, ainda há professoras que usam a retirada de algo prazeroso para instituir o respeito, agindo assim, autoritariamente. Acredita-se que se esses professores continuarem a agir de forma “punitiva”, dificilmente conseguirão estabelecer uma relação de respeito de mútuo entre ele e o alunos e entre os alunos, e, provavelmente, com a autoridade enfraquecida, elas estarão fadadas ao fracasso.

Quanto a percepção ação da autoridade, perguntou-se: Quando você

planeja alguma atividade e ela não acontece como você esperava, o que você faz? A maioria delas retoma a atividade outro dia ou de outra maneira, mas dentre elas, somente cinco professoras menciona que a própria avaliação faz parte do processo do planejamento das atividades:

(S1) Ah! Primeiro faço uma avaliação minha, né? Revejo tudo aquilo que eu planejei e vejo se tava bacana ou não, se tava uma porcaria, porque quando você tem um objetivo específico e vê que aquilo tudo é furada. Depois da avaliação me sinto uma porcaria, procuro ver onde errei pra que não aconteça, né? Acho que o importante é isso. *(sic)*.

(S20) Olha, quando eu planejo uma atividade que não sai como eu gostaria, eu procuro rever o que eu errei, onde que errei e tento refazê-la novamente. Às vezes dá pra identificar o que aconteceu, mas a gente fica chateada, né? Quando a gente planeja alguma coisa a algum tempo, fica chateada, mas é voltar, refazer, mudar algumas coisas que não deram certo e fazer de novo. *(sic)*.

(S24) [...] Eu tento refazê-la, elaborar e descobrir onde é que tava o problema e dar de novo, num outro momento. Às vezes eu não fui clara no que eu queria porque às vezes a gente fala achando que a criança vai entender, mas às vezes a nossa fala não chega até a criança, então eu tanto dar diferente com outro anunciado, com outra forma de explicar e aí depois a coisa acontece. *(sic)*.

Há as que trabalham com uma atividade mais simples antes e retomam a atividade planejada:

(S13) [...] Eu já me senti frustrada, hoje já não eu já consigo administrar bem que às vezes é mesmo questão de trabalhar melhor aquele conteúdo, dar uma mais simples antes, mas não acontece muito não, hoje eu já consigo avaliar melhor onde eles estão [...]. *(sic)*.

E há aquelas que improvisam ou usam a criatividade:

(S22) Eu tenho que improvisar, eu percebo muito, assim, com a experiência, a gente não tem como planejar, por exemplo, na segunda, mas aí eles chegam muito agitados e não tem como dar aquela atividade e tenho que dar outra, mas dá pra planejar a semana, mas às vezes não dá tempo de dar a atividade, quando acontece alguma coisa né? [...]. *(sic)*.

(S17) Mudo tudo, não dou nada do que eu queria dar, sinto que sou capaz de criar uma nova situação, porque gente é muito imprevisível e isso é muito necessário e tem dia que vem menos criança e eu penso que eu não gostaria que o resto perdesse aquele dia, aí deixo pra amanhã, aí eu mudo mesmo, tem que ter flexibilidade, faz parte do dia a dia, totalmente, e vou falar uma coisa, não sei se nem se posso falar isso aqui, mas eu trabalho mais com a flexibilidade do que com a aula muito programada, eu

sei o que quero dar, eu programo as atividades da semana, no geral, e não aquela coisa estanque, hoje eu vou dar trabalho tal, o meu perfil é ser criativa e flexível. *(sic)*.

Para Aquino (1999), o domínio teórico e metodológico constitui o pré-requisito do professor que queira exercer sua função de autoridade. Para Dias (2005), uma atividade educativa orientada para o desenvolvimento da autonomia pressupõe, além do planejamento e execução, sua constante avaliação e reavaliação, senão o procedimento de educação se encerra em si mesmo. Nota-se que a maioria das professoras se preocupa com o domínio teórico e metodológico para o planejamento e execução das atividades, todavia, somente cinco professoras avaliam a própria ação após as atividades educativas, assim, pode-se inferir que o grupo de professoras desta pesquisa não apresentam a avaliação e reavaliação das atividades educativas, e, portanto, nossos dados estão de acordo com Dias (2005), pois, em sua pesquisa, encontrou educadoras que não avaliam e reavaliam suas atividades e estas entendem o desenvolvimento das ações educativas como um objetivo em si mesmo, sem a devida interlocução com os objetivos e fins de tais práticas.

Para entender os sentimentos da ação da autoridade em relação às atividades que não se realizam como gostariam, perguntou-se: como você se sente quando isso acontece? A grande maioria das professoras se sente frustrada, pois quando planejam alguma atividade, idealizam-na:

(S14) [...] Fico frustrada, ainda é uma frustração, às vezes grande dependendo [...]. *(sic)*.

(S18) [...] Mas quando acontece, eu não gosto de jeito nenhum, de jeito nenhum, fico frustradíssima, [...]. *(sic)*.

Outras se sentem fracassadas, perdidas ou tristes:

(S11) Eu me sinto assim, meio fracassada, mas aí eu tento ver o que eu posso mudar pra dar uma atividade melhor da próxima vez [...]. *(sic)*.

(S15) Ai, eu fico perdidinha, eu fico perdida, eu fico, ai o que eu fiz de errado, o problema é comigo? Será que eu não soube? eu fico muito assim, eu fico doida e pensando o que aconteceu, porque muitas vezes eu não consigo chegar na resposta [...]. *(sic)*.

(S9) Ah! Eu fico triste né? Porque você não conseguir alcançar, mas eu não me sinto culpada não, porque eu fiz o meu máximo [...]. *(sic)*.

E ainda tem aquelas que encaram a possibilidade de que nem tudo dá certo, como um processo normal e tranquilo:

(S10) Ah! Eu acho que isso faz parte também, né? Porque nem tudo o que a gente planeja, nem tudo o que a gente imagina sai na sala como a gente gostaria... Bom pra tá pensando, reformulando aquela atividade e dar de novo [...]. *(sic)*.

(S25) Não, normal, normal, [...] muitas vezes a gente programa e não da nada daquilo, é só fazer de novo, tranquilo. *(sic)*.

Nota-se que a maioria das professoras se sente frustrada, fracassada, perdida ou triste com a possibilidade de que alguma atividade possa não dar certo. Segundo Lemos (2009), a visão idealizada da profissão gera um conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado e, para o autor, essa idealização causa frustração e desencanto com o exercício profissional, favorecendo o abandono da profissão que não é abrupta, mas ocorre por microabandonos como faltas constantes, licenças prolongadas, afastamentos recorrentes, etc. Essa idealização pode ser devido, principalmente, ao lugar do professor e da escola, que continua, segundo Justo (2010),

[...] extremamente valorizada e preservada. Ela reside aos ventos dos novos tempos, mais do que até mesmo a família. Continua solida em seus fundamentos e, mais do que isso, é vista como imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura e é tida como remédio para todos os males (JUSTO, 2010, p. 35).

Entretanto, apesar da escola ser “extremamente valorizada e preservada”, como explicou Justo (2010), o autor ainda esclarece que a demanda da escola, do sujeito contemporâneo, “se constitui num tempo e num espaço ampliados, a escola continua com sua constituição fincada num tempo e num espaço contritos e fechados” (p. 39), e o professor precisa lidar com toda essa contradição em sua sala de aula. Desta forma, diante desses dados, pode-se deduzir que a maioria de nossos sujeitos idealiza a atividades pedagógicas, e assim, não percebem que a execução de seus projetos nem sempre ocorrem como o planejado, e é por isso que a constante avaliação e reavaliação de suas ações foi frisada por Dias (2005) como parte do planejamento e execução da atividade. Assim, como foi visto na questão anterior, são poucas as professoras que avaliam a própria ação pedagógica e a não avaliação pedagógica também dos

próprios sentimentos quando alguma atividade não se concretiza como o planejado, pode levar a frustrações constantes e levar o docente ao desencanto e abandono da profissão.

No intuito de analisar a identificação e conhecimento de valores da autoridade, perguntou-se: Em sua opinião, quais são os valores mais importantes para uma autoridade transmitir para as crianças? Houve preponderância do respeito como principal valor para a autoridade transmitir para as crianças. Dentre elas, algumas falam de respeito aos colegas e do amor ao próximo e a si mesmo:

(S1) Acho que o primeiro é o amor próprio, acho que é só o respeito, acho que isso é uma consequência, mas saber lidar com diversas situações, com a adversidade, e a partir do momento que você respeita o outro também vai haver respeito, é um vai e volta [...]. *(sic)*.

(S2) Acima de tudo respeito ao próximo, eu acho que acima de tudo, quando você respeita seu próximo, é aquele velho ditado, não vou fazer para os outros o que eu não quero pra mim, é lógico que eles são muito pequenos ainda, de quatro pra cinco anos, que é a idade da minha sala, mas sempre fazendo eles pensarem sobre as atitudes que eles tomaram [...] Então ensinando a respeitar o próximo, pra mim é o básico, aí daí você vai tirando as outras regras os outros limites, vamos dizer assim. *(sic)*.

(S5) Em primeiro lugar, acredito que tenho que aprender a respeitar um ao outro, tá? Porque quando a gente vê assim que tá tipo assim coisas que não devem ser ditas, né? Tipo palavrões, a gente não quer que as crianças falem. Um amigo não respeitar o outro, bater no outro, então acho que o que eu mais tenho que passar pra eles mesmo é saberem se respeitar, saber valorizar o que eles tem aqui na escola, tá? O respeito, a amizade, não ser egoísta, de não saber dividir o que a gente tem aqui na escola um com o outro, o amor ao próximo [...]. *(sic)*.

(S13) Acho que o respeito, porque eles não tem respeito pelos amigos. Acho que a questão do respeito principalmente, porque se você tem respeito você não sai batendo não sai chutando, então eu acho que o respeito é o principal, e a gente tenta mostrar isso, nas conversas, quando acontece alguma situação, intervindo, acho que é o principal. *(sic)*.

(S20) [...] É, amor, compreensão, carinho, o toque é muito importante, né? Na afetividade, seriam essas coisas que eu considero. *(sic)*.

E outras falam de respeito heterônomo quando mencionam o respeito aos mais velhos, o amor do professor pelas crianças e quando mencionam a regra como principal valor a ser transmitido para as crianças:

(S3) Valores de respeito, principalmente com os mais velho, que isso tá se perdendo muito [...]. *(sic)*.

(S8) Eu acho que regras e respeito. Regra, combinar primeiro, né? Com eles, seguir regra, porque a vida inteira a gente tem que seguir regras, não adianta deixar a criança sem regra, limite e respeito. *(sic)*.

(S9) Eu acho assim, o respeito, o respeito ao professor, porque antigamente o professor era muito mais respeitado. Era autoridade o professora antigamente. Por isso que era até uma profissão que todo mundo almejada ser, que era autoridade, que qualquer lugar que o professor fosse, ele era autoridade. [...]. *(sic)*.

(S14) Amor, você tem que ter o amor também, a criança tem que sentir que você ama ela, pra ela te respeitar e saber que você é a figura de autoridade ali na sala de aula [...]. *(sic)*.

(S24) Os valores? Eu acho que os valores do que é certo e errado, porque eles tem, eles são muito assim, não sei se pela vivência familiar, eles vem com um coisa, analisa o que você fez, é certo? [...]. *(sic)*.

A responsabilidade também foi citada como valor:

(S17) Acho que nunca fugir de suas atitudes e de seus erros, né? Quantas vezes eu errei com as crianças e tive que diante deles falar, a professora errou e vocês me desculpem, porque depois eu cobro deles também e é uma forma de avaliação. Muito diálogo, muito mesmo, é muita explicação, às vezes nas reuniões de pais quando a gente vai mostrar os trabalhos que eles fizeram, não é porque eles aprenderam aqui na escola porque na verdade isso aí é os finalmente, mas o que se aprende é muito falado é muito intrínseco é muito interior, é muito dia a dia, do cotidiano, não dá pra registrar no papel tudo o que se faz em sala de aula [...]. *(sic)*.

(S18) Responsabilidade, é essa responsabilidade de assumir o que se faz, e não passar uma figura desleixada, uma pessoa que não liga pra eles, que tá ali só pra passar o horário, tá ali só pra ganhar o dinheiro e só isso, uma pessoa que se preocupa, um comprometimento com eles. *(sic)*.

Nota-se que a generosidade não aparece nos valores desejáveis da autoridade e que a maioria das professoras cita o respeito unilateral como principal virtude a ser transmitida pela autoridade. Para La Taille (2006b), para que o professor que representa a autoridade possa transmitir valores aos seus alunos, esses valores precisam fazer parte de sua personalidade ética, assim, devido seu papel social como autoridade, ele desempenha, para a criança pequena, “o preparador do terreno onde poderão nascer e fortalecerem-se os sentimentos do despertar do senso moral” (p.132). Desta forma, para o autor, o juízo alheio é crucial para a construção da personalidade ética da criança que se encontra em fase de heteronomia e a valorização de certos valores ou o desdém de outros poderão ter influência sobre os valores da criança. Para Piaget (1932/1994), a criança pequena respeita o adulto porque ele, ao mesmo tempo,

inspira amor e medo, mas também, segundo La Taille (2006b), a criança precisa confiar nas figuras de autoridade para que seus valores sejam valorizados e apreciados. E para Araújo (1999), o respeito é um sentimento experienciado nas relações interpessoais e a partir de reflexões interpessoais. A escolha dos professores pelo respeito a ser transmitido às crianças estão de acordo com os resultados de Costa (2007b) que encontrou, em sua pesquisa, mais de $\frac{3}{4}$ dos valores de natureza moral escolhidos pelos professores entrevistados, e para o autor, esses resultados corroboram com a ideia que a docência consiste num exercício profissional de natureza extremamente moral. Assim, pode-se inferir que, valorizar o respeito como principal virtude a ser transmitida à criança, é o primeiro passo para a construção de relações cooperativas e democráticas entre as crianças, pois, segundo Piaget (1932/1994), primeiro aprendemos a respeitar os adultos ou os mais velhos, para depois respeitar os nossos pares e para La Taille (2006b) o autorrespeito ou a própria honra, "é aquela pessoa que, ao cumprir seu dever, respeita por si mesma, é fiel a si mesma, [...] não há diferença entre respeitar outrem e respeitar-se" (p.136). Foram mencionados, também, o amor, a responsabilidade e a confiança como valores importantes a serem transmitidos para as crianças. La Taille (2006b) explicou que esses valores são muito importantes para a construção da personalidade ética das crianças, sendo o amor concomitante com o medo, inspiram o respeito; a responsabilidade é essencial à moralidade, pois é aquela que assume diante dos outros e de si os prejuízos causados; e a confiança, que tem relação com a honra ou o autorrespeito, participa da construção da moralidade, pois a criança pequena precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral, ou seja, ela precisa confiar em alguém para, mais tarde, com a reciprocidade, agir para merecer confiança de outrem.

Desta forma, o que pode-se concluir em relação ao dados sobre a autoridade e seus valores é que nem todas as professoras tem total clareza em como se constitui uma figura de autoridade, pois ora apresentam a hierarquia, ora apresentam os combinados como elementos imprescindíveis para se estabelecer a autoridade. Desta forma, como não há sujeitos que elenquem todos os elementos necessários à autoridade, imperativos ao trabalho que vise a autonomia dos sujeitos, ao realizar uma atividade, a maioria das professoras demonstra preocupação com o domínio teórico e metodológico para o planejamento e execução das atividades, mas não se atentam para a

autoavaliação dessas atividades. Por isso, acredita-se que existe frustração, sentimento que a maioria de nossos sujeitos relata experimentar quando uma atividade não se realiza como o esperado. Ao tratar da principal virtude para a autoridade transmitir para as crianças, foi citado, de modo unânime, o respeito entre os sujeitos da pesquisa.

6.2.3 Reflexões sobre a generosidade

Este bloco temático tem o objetivo investigar se a virtude generosidade ocupa lugar no universo moral dos professores.

Em princípio, para investigar o conhecimento da virtude generosidade, perguntou-se se conhece essa palavra e o que compreende dessa virtude. Das 26 professoras entrevistadas, metade delas, 13 professoras, definiram a palavra generosidade:

(S2) Generosidade? Generosidade seria o que? Uma virtude? Olha é uma virtude muito difícil no ser humano, né? São poucas as pessoas que são realmente generosas, porque tem pessoas que se acham generosas, mas na verdade não são generosas, né? Elas fazem as famosas trocas, né? "Olha, eu vou fazer isso pra você porque você tá fazendo isso pra mim". A generosidade, acredito eu, que ela vem do fundo a alma, do fundo do coração, não sei se generosidade se ensina, eu acredito que é alguma coisa nata, eu acredito que você ajuda, mas acredito que a pessoa nasça, é uma virtude muito difícil de se ensinar, não sei nem se se ensina, é difícil mesmo, na minha concepção, é difícil alguma pessoa que você conheça que seja realmente generosa, porque a pessoa generosa ela se doa, sem nada em troca, sem pensar em nada, eu acho que é isso a generosidade, ela faz pelo outro sem pedir nada em troca, [...].(sic).

(S5) [...] Então eu acabo passando isso pro meu aluno e aquilo que a gente tem a gente aprende a dividir, a gente tem que aprender a respeitar o próximo, no modo geral, respeitar o funcionário da cozinha, o funcionário da limpeza, ser generoso um com o outro, ser bondoso um com o outro, então eu enxergo a generosidade assim, mais ou menos como eu tô te falando. Então, eu falo muito isso pras crianças, de dar um brinquedinho pra outro e depois querer de volta, então eu falo muito isso pra eles que a gente quando dá alguma coisa pra alguém, primeiro que a gente não pede de volta e quando a gente dá alguma coisa pra alguém tem que dar desprendido, tem que dar sem querer receber nada em troca [...]. (sic).

(S22) Da generosidade? É complicado a gente pensar assim, nela. Eu acho que é uma coisa muito importante na pessoa, é igual eu falei, hoje as pessoas só veem o seu interesse, então, a pessoa não vê interesse, o seu, faz de coração mesmo. (sic).

(S26) Então, eu acho que o amor ao próximo entra na generosidade, porque se você tem o amor, você é generosa com a pessoa, você entendeu? Mas a generosidade assim eu acho que é a gente sempre tá disposta a olhar a pessoa com um outro olhar, não só o olhar crítico [...]. (*sic*).

Observa-se que metade de nossos sujeitos tem conhecimento da palavra generosidade e a outra metade dos participantes diz não conhecer essa palavra. La Taille (2006b) disse que:

Os conhecimentos, morais e outros, são necessários à ação moral, mas não suficientes: é preciso saber colocá-los em movimento, relacioná-los entre si, dar-lhes vida, fazê-los produzir juízos e ações para cada situação encontrada (LA TAILLE, 2006b, p.80).

Assim, somente metade de nossos sujeitos tem conhecimento da palavra generosidade, mas será que saberiam aplicá-los? Segundo La Taille (2006b), essa aplicação depende do equacionamento moral e da sensibilidade moral. O equacionamento moral consiste em refletir sobre uma situação em que as regras, princípios ou valores aparecem com clareza, julgar e dar sustentação a esse julgamento e, assim, tomar uma decisão. E a sensibilidade moral refere-se à capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza. O julgamento da virtude generosidade foi tratado no item anterior por meio dos dilemas morais na entrevista clínica piagetiana. Verificou-se que, para os nossos sujeitos, esta virtude é fraca, se colocada no embate com a justiça, mas é bastante valorizada por eles. Para então, verificar detalhadamente o conhecimento e consciência desta virtude para as professoras desta pesquisa, serão analisados as questões seguintes deste bloco temático.

Com a finalidade de investigar a identificação da generosidade no outro, perguntou-se: Você conhece alguém generoso? Como é essa pessoa? O que você acha dessa pessoa? Das 26 professoras, duas delas não conhecem ninguém generoso:

(S9) É, tá meio difícil, às vezes a gente até acha que é mas não é. Mas generosidade mesmo tá difícil. (*sic*).

(S20) Hum, não conheço. Eu acho que as pessoas se preocupam muito com elas mesmas hoje em dia, né? Não se preocupam em ser generoso com alguém. (*sic*).

A maioria delas menciona alguém da família, como por exemplo a mãe:

(S6) Ah! A gente conhece, né? Bastante, ainda bem que ainda tem bastante no mundo, né? (risos) Ai, a minha mãe é muito generosa, ela ajuda muito as pessoas, tá? Ela é de ajudar, no que precisar, braçal, material, ela leva as coisa na casa de alguma pessoa que tá precisando de alguma coisa, se precisar ela vai lá arregaça as manga e ajuda também, ela se entrega de corpo e alma, sabe? *(sic)*.

(S7) É a minha mãe, tenho uma memória dela como se fosse hoje, um dia que a gente tava no velório, de parente, eu era menina, tava muito frio, era em U. uma cidade pequenininha, pára um andarilho, ela tirou a blusa e deu. Então eu falo assim, na minha infância, não entendi nem direito o que ela tava fazendo, mas pra mim isso, tem um valor muito grande, porque eu falo assim, no frio, porque depois ela até conseguiria uma blusa de alguém, mas na hora do gesto [...]. *(sic)*.

(S22) [...] Então a minha mãe é muito assim, aí, esses dias a faxineira do prédio, do condomínio, o marido dela tava doente e a mulher dele conversou com a minha mãe que precisava de um dinheiro pra cirurgia, aí minha mãe falou que ia ver como conseguiria esse dinheiro, né? Que era um valor meio alto, aí ela começou a pedir pro pessoal do prédio, pros parentes se podia ajudar, e aí ela entregou pra mulher e falou que aquele dinheiro ela não precisaria devolver, ela quis ajudar a mulher mesmo e foi de coração. *(sic)*.

Mas também citam a avó, tia, irmão, filho, pai e marido:

(S1) Tenho uma tia, ela ajuda todo mundo, todo mundo e todo mundo. Ela vai em hospital, vai na casa de quem ta doente, normalmente são pessoas doente, ela faz assim, tipo uma caridade [...]. *(sic)*.

(S3) Muito generosa, minha avó, ela tira o que ela tem pra dar pro outro é uma pessoa que sofreu muito na vida, trabalhou na roça a vida inteira e sofreu muito, perdeu dois filhos, uma é minha mãe, então, é uma pessoa muito generosa com todo mundo, mesmo que ela não te conheça. [...] *(sic)*.

(S5) Meu pai é uma pessoa que sempre ensinou a gente a fazer o bem para o próximo sem esperar nada, [...] Essas atitudes de ser bom com o próximo, de ajudar, de socorrer aquele que precisa, de dividir o que a gente tem em casa, sempre olhar o próximo como irmão e nunca com o olhar de superioridade, de querer pisar, isso mesmo eu trouxe da minha família. *(sic)*.

Há as que mencionaram as amigas do trabalho:

(S14) Muitas, aqui na escola tenho uma grande amiga que é extremamente generosa, é a Z., independentemente dela ser minha amiga pessoal, porque ela é minha amiga pessoal, sabe? Ela é de uma generosidade, e tenho amigos e amigas lá fora que são de uma generosidade incrível. Ela te ajuda no que for, ela é incrível. *(sic)*.

(S18) Conheço, no momento é a professora Z., tudo ela dá, tudo, ela dá, ela tá aberta e você fala, aí, ela vai lá e faz, você fala, e ela

vai lá e te dá, às vezes você nem pede ela vê que você tá precisando e vai lá e te dá ou vai lá e faz, vai lá e ajuda, sabe? Isso eu acho muito legal nela, é uma das qualidades que admiro nela, que ela é uma pessoa muito generosa. *(sic)*.

(S23) ai, eu conheço, a M., M. é um doce, é uma pessoa que pensa em todo mundo sabe? Independente da pessoa, você vê que ela se preocupa, tá sempre se preocupando, eu adoro ela de paixão, temos uma afinidade muito grande, eu e ela, e ela é uma pessoa assim, uma pessoa que sempre tá se preocupando com as pessoas, sem distinção, porque é professora, porque é faxineira, e aí você percebe assim que as coisas que ela faz é de coração. Às vezes é assim, a pessoa tá pisando nela, ela não consegue enxergar, tá sempre se doando, às vezes até se prejudica com isso sabe? Ela ainda não conseguiu, eu falo pra ela, ela tem que tentar ajudar o outro, mas pensar nela né? Ela ainda não conseguiu o meio termo, de ajudar e se ajudar também, mas ela é totalmente, é doação, independente se as pessoas fazem as coisas pra ela. *(sic)*.

Apenas uma professora mencionou um ídolo:

(S10) [...] eu gosto de uma pessoa, que eu gosto de tudo nessa pessoa, acho ela uma... é a JM, eu sou evangélica e ela também, então ela escreve muito livros e tal, então, é uma influência na minha vida, leio os livros dela. Ela tem a minha personalidade melhorada com o tempo e o que Deus fez pra vida dela. Ela é uma pessoa que não se abate com as situações da vida porque crê que Deus tá diante de tudo, então ela não se abate, coisa que eu ainda me abato. *(sic)*.

Nota-se que a maioria das professoras menciona a mãe como pessoa que personifica a virtude generosidade. Para La Taille (2006b), as figuras de autoridade influenciam os valores morais das crianças ao valorizarem certos valores em detrimento de outros e “se a criança perceber que seus repentes generosos são objeto de estima e admiração, paulatinamente poderá pensar em si mesma como pessoa de valor porque é generosa” (LA TAILLE, 2006b, p.141). Diante disso, a mãe, para a maioria de nossos sujeitos de pesquisa, é a figura de autoridade que representa a valorização de ações generosas, mas será que nossos sujeitos se consideram pessoas generosas?

Com o intuito de analisar a identificação da generosidade em si, perguntou-se: você se considera uma pessoa generosa? E um professor generoso? Nessa questão, está claro que é a própria avaliação das professoras que está em jogo, pois pode ser que as ações generosas sejam consideradas como tal, sem, no entanto, se constituírem assim. Desta forma, das 26 professoras, 16 se consideram uma pessoa generosa:

(S6) Eu me considero, eu acabo até me considerando uma boba, sou muito boa pras pessoas e você de vez em quando leva umas, né? (risos) porque é tão boba e a pessoa te, né? Mas tudo bem, eu continuo sendo boa e generosa, porque ninguém pega do que é dos outros, né? A gente faz o que é da gente, sem esperar a volta, o troco. *(sic)*.

(S20) Eu me considero sim, sempre tento ajudar o próximo, sem pensar nada em troca, to sempre disposta. *(sic)*.

(S26) [...] Eu não sei se isso é ser generosa, que o que eu faço é ser generoso, entendeu? Eu faço com todo amor, entendeu? E eu falo que não espero cobrança, mas aí eu não sei se sou um pouco egoísta, porque eu penso assim, a hora que eu peço, puxa, eu até peço perdão, penso assim, faço tanto pra pessoa e ela não pode fazer isso por mim? Então, eu não sei se sou generosa o tanto que deveria ser. *(sic)*.

E 18 delas se consideram uma professora generosa:

(S6) Ah! Me considero uma professora generosa, porque só de Deus ter nos dado essa paciência e de poder ajudar essas crianças já é generosidade, a gente ensina a ler a escrever, né? Isso é a melhor coisa que a gente tem né? Então acho que sou generosa. *(sic)*.

(S10) Ah! Eu dou o melhor de mim... eu dou o melhor de mim mesmo, às vezes a gente não fala isso pra todo mundo porque o melhor de mim pode não ser pra outra pessoa, mas eu me esforço muito, eu penso muito na minha escola, eu gosto [...]. *(sic)*.

(S11) Eu me considero sim, eu tento passar eu tento dar carinho pra todos tento ensinar, eu acho que sou sim. *(sic)*.

Observa-se que a maioria das professoras se considera uma pessoa e professora generosa, pois valorizam suas ações para outrem, sem esperar nada em troca.

Para investigar a prática e ação da generosidade e como as professoras poderiam trabalhar essa virtude em sala de aula, perguntou-se: como você acha que o professor pode trabalhar a generosidade em sala de aula? Das 26 professoras, oito não souberam responder e deram respostas do tipo “não sei”, sete delas acham importante ensinar a generosidade em sala de aula e mostram como exercitam essa virtude com as crianças:

(S3) A gente tenta passar pra eles, pra eles serem bom com o amigo quando o amigo machuca, pra ir lá e cuidar, na hora do lanche de dividir o lanche quando o amigo não tem, isso foi no começo, agora tem amigo que não tem condições e não trás lanche e eles já vão lá e dão pra criança, então eu acho que isso é generosidade, eles tá sendo generoso com o amigo em dar alguma

coisa. E eu acho que tem que ter, tem que ser assim. *(sic)*.

(S19) Tipo chegou um amigo e a gente fala, divide com o amigo, ele ainda não tem, chegou agora, não sei que termo usar, acho que é generosidade, não é? *(sic)*.

(S23) É importante, né? Pra criança tá sempre fazendo o bem pro coleguinha eu trabalho isso com eles. A generosidade é tipo assim, é você tentar compreender a outra pessoa, mesmo se a outra pessoa fez alguma coisa pra você, mas você vai tá sempre ajudando aquela pessoa, é assim que eu consigo ver, não sei se é se seria isso, mesmo se a pessoa seja uma pessoa fácil de se gostar e fazer algo por essa pessoa, o difícil é você tá ajudando de coração pra aquela pessoa que às vezes tá te cutucando e tal, então eu acredito que seja mais ou menos isso daí. *(sic)*.

(S24) Olha, a gente tem que, em alguns momentos, ser generoso, mas como eu definiria generosidade em sala de aula (pensativa). A palavra em si é fazer o bem para o próximo né? Buscar sempre fazer o bem, ser bom, pras pessoas. Então, na sala de aula, por exemplo, um amiguinho não tem um lápis, aí você empresta, não tem apontador, aí você empresta pro amiguinho. O amiguinho deixou a folha cair, pega a folha pro amiguinho fazendo o favor, né? Tem várias situações que podem ser trabalhadas sim. *(sic)*.

Oito professoras acham importante trabalhar a generosidade em sala de aula, mas não mencionam como trabalham essa virtude com as crianças:

(S4) Ai, eu não sei o que é que eles pensam, assim, mas eu acho que, eu tento fazer o melhor que possa por eles, você entende? Eu tento dar o máximo de mim para que eles se sintam seguros, confiantes, pra poder tá aprendendo. *(sic)*.

(S14) Eu acredito que não só as crianças, mas eu acredito que todo ser humano, sempre espera a generosidade, porque ela traz o carinho, o afeto. [...] Acho que é de extrema importância, acho bonito você ter humildade pra pedir desculpa, acho bonito também você ser autêntica em defender uma causa que você acredita que é verdade e bater de frente, acho bonito pedir ajuda por alguma coisa que não sabe. *(sic)*.

(S17) Em sala de aula? Mas eu quero em troca, eles dão muito retorno em sala de aula (risos) mas eu acho que nessa idade é possível sim, não sei com crianças maiores, vejo muitas professoras reclamando de criança maior, é um outro relacionamento é uma outra visão, eu posso falar desse ano com as crianças pequenas, é outra coisa é algo bem mais simples pra mim, algo em troca eu digo assim, que eles entendam o que eu falo e usem, é nesse sentido que vejo, eu quero que eles venham na escola pra brincar e pra aprender também, é nesse sentido, eu exijo que eles venham mesmo na escola e que façam isso que a mãe contou que a professora falou que o planeta precisa de chuva, agora as crianças pequenas tem mais facilidade de influenciar e de ter autoridade, e enfim, de ser generoso, a criança em si é generosa, então a gente se sente na obrigação de ser generoso, não sei com criança grande não sei como é que tá hoje. *(sic)*.

(S21) Lógico, são valores que a gente tem que desenvolver desde pequenos, né? Bom, valores, você tem que desenvolver na criança, eu acho que ela pode herdar algum traço de personalidade, assim, mas eu acho que mais a gente tem que

praticar, né? Os valores. (*sic*).

Duas professoras acham importante, mas mencionam que é na família que se tem a base de uma formação virtuosa:

(S13) É importante, é difícil, porque não são todas as crianças que compreendem, até mesmo a questão do ser e estar, né? São muitas crianças que são por si só, não sei se é de berço, porque você vê o pai, né? Mas às vezes eu acho difícil ensinar uma coisa que a criança não aprende dentro de casa, é a mesma coisa do respeito, você tenta ensinar eles aqui na escola, só que se em casa eles veem que o pai e mãe, ninguém respeita ninguém, eles não vão respeitar ninguém aqui na escola, a generosidade é a mesma coisa [...]. (*sic*).

(S25) Com certeza. Falando das boas ações, entendeu? Eles falam, isso não é legal né professora. Isso é triste, então falando das boas ações tem como a gente falar de generosidade. Tá falando que o que se tá fazendo não é legal. Mostrando o que é legal, o que é certo. Porque a gente vai ao longo do tempo sendo ou não generoso. Porque tem gente que não consegue ser generosa, né? Acho que é questão de personalidade ou porque na família o sistema era outro, a educação foi diferente, então num lugar que não exista generosidade, não tem como você ser generosa. Entendeu? Então a família é a base de tudo, eu acho [...]. (*sic*).

E somente uma professora acha que a generosidade não se ensina:

(S2) [...] A generosidade, acredito eu, que ela vem do fundo da alma, do fundo do coração, não sei se generosidade se ensina, eu acredito que é alguma coisa nata, eu acredito que você ajuda, mas acredito que a pessoa nasça, é uma virtude muito difícil de se ensinar, não sei nem se se ensina, é difícil mesmo, na minha concepção [...]. (*sic*).

Constata-se que a minoria de nossos sujeitos menciona como trabalhar a virtude generosidade em sala de aula, e a maioria delas não sabe como poderiam trabalhar essa virtude com as crianças, sendo que duas delas acham que é na família que se tem uma formação virtuosa e uma professora acha que não se ensina a virtude generosidade, que ela é inata. Segundo La Taille (2009), "o trabalho com virtudes dá *um rumo* ao trabalho com afetividade e sentimentos como permite que a vida afetiva seja pensada a partir de algo que transcende cada indivíduo, pois as virtudes correspondem a modelos ideais humanos e não opções meramente individuais" (p.286, *grifos do autor*). Para o autor, trabalhar os sentimentos na escola não quer dizer que os alunos terão que falar de si e se expor, ela pode ser trabalhada de forma secreta e indireta por meio das virtudes

humanas gerais, pois, desta forma, pode-se pensar a partir do mais elaborado para depois analisar o mais rudimentar, íntimo e secreto, e que podem ser tratadas por meio de histórias, por exemplo, como é o caso das crianças pequenas. Portanto, diante dos dados, percebe-se que são poucas as professoras que se arriscam a trabalhar com as virtudes com as crianças, contudo, quando mencionam a forma que trabalham com as virtudes, percebe-se que é no dia a dia que as condutas generosas são incentivadas, ou seja, as virtudes são trabalhadas cotidianamente na escola quando as professoras dizem o que pode ou o que é “legal” fazer quando se está com o colega.

Desta forma, o que se pode inferir sobre os nossos dados em relação a generosidade é que metade de nossos sujeitos relata conhecer essa virtude, a maioria tem a mãe como autoridade que simboliza a virtude generosidade e elas se consideram pessoas e professoras generosas. No entanto, a maioria demonstra não saber como trabalhar essa virtude com as crianças, sendo o elogio e conversas com as crianças a principal forma de trabalho às ações generosas.

6.2.4 Reflexões sobre as características pessoais admiráveis

Com o intuito de identificar o que se busca de melhor no outro e em si mesmo, ou seja, verificar os valores que se estima e se almeja, neste bloco temático será a variável: reflexões sobre as características pessoais admiráveis. Assim, com a intenção de analisar as reflexões sobre características pessoais admiráveis no outro, perguntou-se: o que você admira numa pessoa? Os sujeitos de nossa pesquisa mencionaram mais que uma qualidade admirável numa pessoa, no entanto, para nossa categorização, iremos elencá-las pelo discurso por eles mencionado. Desta forma, foi embasado nas categorias utilizada por Tognetta (2009b) para esta e a questão seguinte que são a categoria “individualismo”, ligada a ações que não apresentam uma consequência moral e que não compreendem o outro, é mencionado apenas o si mesmo; a categoria “estereótipos sociais”, ligada ao comportamento de um padrão estabelecido, bem genérico e sempre voltado para o sujeito ou ao seu entorno social, como a família; e a categoria “caráter ético”, ligada às virtudes morais, quando o sujeito menciona alguma virtude como justo, generoso, honesto, etc, conservando a

dimensão do “com e para o outro”. Assim, ao estabelecer essas categorias, a autora faz uma observação em relação à categoria “estereótipos sociais”, que pode até apresentar características como confiança, mas referem-se a si como alvo para obtê-la e não um valor de outrem admirável.

Das 26 professoras, a maioria de nossos sujeitos (15 delas) se encaixa na categoria estereótipos sociais:

(S1) [...] quem eu admiro muito é minha sogra, uma pessoa muito batalhadora, uma pessoa muito honesta, ela sempre teve que trabalhar, desde adolescente, lutou muito, passou por muita coisa e como profissional é uma pessoa que sobressaiu. E além de batalhadora, o que ela sempre passou pra nós é nunca desistir, desistir nunca e que dificuldade vai existir sempre, mas sempre se apegar em coisas boas, tanto que ela fala uma frase que ficou muito marcado pra mim, “Há quem passe pelo bosque e só veja lenha pra fogueira”, então eu me pego muito a isso e tento ver as coisas boas e é isso que a gente tem que se apegar, né? (*sic*).

(S3) Admiro meu avô que é uma pessoa batalhadora, que luta por seus objetivos, que faz sua função da melhor maneira possível, uma pessoa contente na área que escolheu, que trabalha na área que escolheu, que, assim, então, uma pessoa de caráter, que tem responsabilidade com os seus deveres, é uma pessoa que admiro. (*sic*).

(S4) [...] Meu pai, minha mãe, porque eu agradeço Deus assim por todos os dias pelo meu pai e pela minha mãe, porque eu acho que não poderia estar em família melhor, não desmerecendo as outras pessoas, eu tenho que falar do que eu sinto e do que eu conheço, meu pai e minha são tudo pra mim na verdade na minha vida, né? Sempre que eu, eles sempre souberam a me educar a dar o que eu precisasse, nem tudo o que a gente quer a gente tem que ter ou tem que dar, a gente tem que ter o que a gente precisa realmente e eles souberam dosar tudo isso na minha vida. (*sic*).

(S5) Meu pai, muito, por tudo isso que falei, uma pessoa humilde assim, simples e que tem um coração muito verdadeiro, muito bom, nunca vi meu pai com alguma atitude de uma pessoa egoísta, de querer só pra ele, nunca, uma pessoa que não tem essa coisa de consumismo, meu pai é muito pé no chão, admiro muito meu pai. (*sic*).

(S8) É tanta gente que a gente admira, né? Minhas colegas de trabalho. Vou colocar minha ex-diretora, vai, é uma pessoa que admiro, aprendi muito com ela. É uma pessoa humana, uma pessoa que além da parte profissional, é uma pessoa que admiro fora daqui também, viu? Que te dá oportunidade de falar sobre tudo. (*sic*).

(S17) Ai meu deus, qualquer uma você fala? Eu admiro a minha filha, com todos os defeitos dela ela não é uma pessoa reservada, ela é bem faceira, com todas as características que eu não tenho e que gostaria de ter, de ser expansiva, é fazer o que gosta sem se importar com o que as pessoas estão pensando, expor ideias, ser colaboradora, eu admiro muito o jeito dela, falante, sabe? Nada reservada e eu fico olhando assim e ela é porque ela é, e eu admiro isso. (*sic*).

Na categoria “caráter ético” foram classificadas cinco professoras:

(S14) Meu pai, ele é um homem muito honesto, um homem de princípios morais, foi um excelente marido pra minha mãe, é um excelente pai, um excelente avô, ele é uma pessoa muito idônea, ele tem uma visão de mundo muito ampla, ele acredita que todo homem e toda mulher tem que ter uma profissão pra ser auto suficiente, para que o dia de amanhã ela sofra menos, por exemplo eu fiquei viúva, eu sou formada e tenho uma profissão, ele acha isso de extrema importância [...]. *(sic)*.

(S21) [...] meu pai, porque meu pai é uma pessoa do bem, muito do bem, uma pessoa muito aberta, que fez da vida tudo muito correto, honesto. *(sic)*.

(S24) Em qualquer âmbito? Profissional... essa moça que falei, essa professora que é minha amiga, pela doação dela, ela vive pelo próximo, ela é espírita e eles falam muito dessa questão da caridade, de doação pro próximo, e ele é, ela é assim mesmo, está sempre pronta pra ajudar. *(sic)*.

E seis professoras se enquadram na categoria “individualismo”:

(S2) Qualquer pessoa? Minha mãe. (risos) não é porque é mãe, porque a gente vê cada mãe, a gente que mexe com criança vê tanta mãe desleixada que não tá nem aí, mas a minha mãe, faz onze anos que eu tô casada, ela liga todo dia, se eu não falo com ela, ela liga pra saber como eu tô, ela fica preocupada e quer saber como eu tô, sabe aquela mãe, amorosa e preocupada com você, com os filhos, então não tem só aquela parte de generosidade, tem aquela parte de amorosa, também, é aquela mãezona, mesmo, sabe? *(sic)*.

(S9) [...] Quem eu admiro, pra ver verdadeira, verdadeira, verdadeiríssima, eu tenho um filho que admiro que ele é, bem assim, quando ele liga, quando ele conversa comigo, ele é bem assim, ele quer saber realmente como eu estou, que é uma coisa difícil hoje em dia, eu acho que isso é uma verdadeira generosidade, a pessoa querer saber como você tá se sentindo nesse momento. Acho que isso é muito legal, a pessoa chegar em você e perguntar como você está, de verdade, isso é muito legal. *(sic)*.

(S10) Ah! Minha mãe, não é fácil largar tudo pra cuidar dos filhos, largar tudo o que a gente quer pelos outros. Ela parou de dar aulas, parou com tudo. Hoje ela se arrepende um pouco porque todo mundo cresceu, casou, foi cuidar da sua vida e ela ficou sobrando. Mas eu sempre digo pra ela que se não fosse ela, eu e minha irmã não estaríamos assim, elas sempre sonhou que a gente fosse professora e ela fica muito contente. Eu admiro ela sim por ela ter parado com tudo, ter mudado a vida dela assim, e mudou muito pra criar os quatro filhos, e acho que nunca é fácil largar o que se quer por alguém, nem por filho, até. *(sic)*.

(S20) Minha mãe, admiro a atitude dela com relação a nós, eu e minha irmã, do jeito que ela lida com a gente, do jeito que ela nos criou, né? Seria isso *(sic)*.

(S23) A minha irmã, ela é muito boa sabe? Muito prestativa e assim, é meu ponto de apoio, né? Depois que minha mãe foi, né?

Porque eu tinha a minha mãe um ponto de apoio muito grande, aí minha mãe morreu, faz três anos que minha morreu e aí fiquei meio assim, minha era tudo, né? Então a minha irmã que tipo assim substituiu ela e eu admiro ela, é lógico tem os defeitos dela, mas é uma pessoa que admiro pela generosidade dela e pelo, ela tá sempre pronta pra tá me ajudando [...]. (*sic*).

Nota-se que a maioria de nossos sujeitos admira em outrem características estereotipadas. Para Tognetta (2009b), “podemos pensar que tratar do que é admirável no outro remeta a uma imagem ideal. Nesse sentido, pode-se aspirar a uma imagem ideal enquanto um valor no qual se projetam esforços para atingi-lo e tê-lo na própria escala de valores” (p. 181). Assim, a autora encontrou em sua pesquisa com adolescentes mais da metade deles que considera as virtudes morais, como justiça, generosidade, coragem, amizade, etc. como virtudes admiráveis no outro. Dados que não se encontram de acordo com os nossos, pois a maioria de nossos sujeitos menciona virtudes ligadas ao comportamento de um padrão estabelecido, bem genérico, voltado para o sujeito ou ao seu entorno social, como a família. E somente cinco (19,2%) de nossos sujeitos consideram as virtudes morais como um valor ideal a ser almejado.

Quanto às reflexões sobre as características pessoais admiráveis em si, perguntou-se: o que as pessoas podem admirar em você? Foram utilizadas as categorias, individualismo, estereótipos sociais e caráter ético, mas como alertou Tognetta (2009b), essas categorias se diferenciam da anterior, sendo que na categoria “individualismo” há ausência de conteúdos morais e assim traça um perfil que se afasta do outro; na categoria “estereótipos sociais” se encontram apenas as disposições de caráter que são apreciadas socialmente, mas sem correspondência com as virtudes morais, no qual o outro seja o juiz; e na categoria “caráter ético” são respostas que explicitam as virtudes morais. Desta forma, chegou-se aos resultados, no qual, das 26 professoras, 18 delas elencam como admirável em si disposições da categoria “estereótipos sociais”:

(S1) [...] Eu faço as coisas sem medir as consequências, não que eu seja impulsiva, mas alguém pede alguma coisa e depois eu vejo, “Nossa, mas é tanta coisa!”, depois vejo que posso não dá conta, estou sempre pronta. (*sic*).

(S3) Eu acho que o meu compromisso com o meu trabalho, às vezes até sou muito criticada, pelo grupo e por algumas pessoas que acham que você quer aparecer que quer fazer mais do que o outro, mas eu assumo como um compromisso, se eu assumi um compromisso eu levo até o fim. Passo pelo o que puder que

passar, já peguei salas terríveis, sofri muito, me desgastei, ganhei uma ulcera, mas eu assumi esse compromisso e vou levar da melhor maneira possível, então, responsabilidade, tenho muita e acho que é isso. *(sic)*.

(S5) Em mim? É difícil a gente se auto avaliar, né? Mas talvez isso também, sempre procuro olhar o outro com um olhar de amizade para que as pessoas possam chegar até mim, né? Apesar que a gente não é perfeito, tem sempre aquele que acha que você é meio nariz empinado, mas essa qualidade de fazer amigos com facilidade. *(sic)*.

(S9) Olha, o que as pessoas dizem que admiram em mim foi a minha luta pela criação dos meus filhos. Eu tenho marido, tudo, mas eu fiz tudo por eles. *(sic)*.

(S16) Ai, acho que sou companheira, acho importante ser companheira e de ser amiga. *(sic)*.

(S21) Eu acho que tenho um traço que é muito legal eu sou muito disciplinada naquilo que eu faço e naquilo que acredito. *(sic)*.

Na categoria "individualismo", se enquadram cinco professoras:

(S7) Ai meu Deus, eu acho graça que tem pessoas assim, que olham pra mim e dizem, você tem jeito de professora, aí fico pensando, jeito como. Eu não sei se é o jeito de falar, sempre olhar para a criança, eu não sei. Eu sou uma pessoa muito calma, eu acho que a calma é admirável, né? *(sic)*.

(S11) Ai, eu sou bastante carinhosa, alegre, sabe? Eu tento o máximo não misturar as coisas pessoais com a escola. Eu tento levar a vida light sabe? Tem hora que a gente esquentar a cabeça, mas eu tento o máximo separar as coisas. *(sic)*.

(S15) É difícil, né? Saber como as pessoas me vêem, algum me veem metida, enjoada, nojentinha, aí me conheceram e viram que não é bem desse jeito. Acho que a minha fé é admirável, tenho uma fé que vai dar certo, que vai, sou muito positiva também, às vezes até posso dentro de mim começar a criar alguma negatividade, mas aí eu paro e penso, "peraí, vamos pensar positivo", pensar sempre positivamente, é difícil, né? *(sic)*.

(S18) Acho que sou alegre, eu gosto de dar risada e gosta que as pessoas riem. *(sic)*.

(S20) O meu jeito de ser, espontânea, alegre, todo mundo gosta, acho que é isso. *(sic)*.

E na categoria "caráter ético" verifica-se três professoras:

(S10) Eu acho que sou muito honesta, sincera, acho que as pessoas percebem, eu gosto da verdade em qualquer circunstância, nem que tenha que sofrer uma consequência, eu acho que a verdade tem que estar presente, eu acho que não é nem sinceridade, é verdade, de ser verdadeira, eu aposto na verdade em qualquer situação, então eu brigo com as pessoas, porque eu exijo porque eu sou, e isso eu faço, estou convicta. Então é isso, falo isso pelo meu marido, pelas pessoas que me conhecem muito bem sabem que o que eu falei era aquilo ali. *(sic)*.

(S14) Eu acredito que as pessoa me acham uma pessoa boa, sou honesta, [...] eu não tenho sentimento de raiva dentro de mim eu não guardo raiva, eu não consigo desejar nada de mal pra aquela pessoa que me ofendeu. Eu tenho uma pessoa nessa vida que essa pessoa me feriu muito, me feriu espiritualmente, ela me feriu materialmente, financeiramente, eu não tenho raiva, eu pra mim é uma pessoa que ta lá, não tenho raiva, e eu penso que se ela prosperasse ela poderia se tornar uma pessoa melhor. *(sic)*.

(S17) A gente ouve e vamos por onde o que as pessoas dizem, eu sou muito responsável e sou correta, eu não gosto de me intrometer na vida de ninguém, né? E cumpro tudo o que prometo pras pessoas. *(sic)*.

Nota-se que a maioria das professoras menciona como admirável em si disposições pertencentes à categoria “estereótipos sociais”. Para Tognetta (2009b) julgar algo admirável em si corresponde às imagens que o sujeito tem de si e “são sempre correspondentes ao que acreditamos que os outros esperam ou o que desejamos ser aos seus olhos” (p.186). A autora encontrou em sua pesquisa com adolescente a predominância de respostas para os conteúdos éticos pertencentes à categoria “caráter ético” e ela se apresentou bem otimista quanto aos seus resultados. Desta forma, nossos dados não estão de acordo com os resultados de Tognetta (2009b), pois, em nossa pesquisa, houve predominância de respostas do tipo “estereótipos sociais”. Assim, pode-se inferir que às imagens que nossos sujeitos têm de si corresponde a características padronizadas e socialmente estabelecidas.

O que se pode notar também que a virtude generosidade é pouco almejada pelos nossos sujeitos, virtude benéfica para o professor de Educação Infantil que cuida da criança pequena, pois para cuidar do outro é necessário o desejo de elevar-se em direção ao outro e dar o que lhe falta. Desta forma, o que se conclui sobre os nossos dados referentes às características pessoais admiráveis é que os nossos sujeitos admiram condutas estereotipadas em outrem e em si, mostrando que as professoras de nossa pesquisa aspiraram ser aquilo que é ditado socialmente para ser, como se comportar, o que desejar, como ser feliz, etc.

6.3 Discussão dos resultados obtidos dos dilemas, histórias e entrevista semiestruturada

O primeiro dilema teve como objetivo geral investigar sobre o juízo da virtude generosidade e se ela é mais valorizada que a justiça por professores de Educação Infantil e pelas crianças pequenas. Tendo em vista que a generosidade é virtude que une as funções de cuidar e educar e, que, cronologicamente, do ponto de vista moral, é antecessora e melhor assimilada à consciência moral que a justiça, considera-se essa virtude interessante, porque acredita-se que ela, diferentemente da justiça, torna as relações pessoais mais afetuosas e menos egoísticas.

Assim, diante das conclusões parciais de cada questão, o que se pode perceber das respostas das professoras e das crianças é que as professoras estão mais preocupadas em agir com justiça, e inclusive, tem como imagem ideal, a justiça como virtude desejada. Contudo, observou-se que o conceito de justiça, para elas, limita-se ao cumprimento de regras e normas estabelecidas. A justiça como princípio é incontestável, entretanto, igualar a justiça ao cumprimento da lei significa a sustentação e a imposição de um ambiente heterônomo e de coação por obediência à autoridade, e consequentemente, a manutenção do realismo moral na criança.

Por outro lado, a maioria das crianças julga que, nesta situação, a professora da história deveria agir com compaixão, um dos ingredientes para ações generosas. É interessante notar que, para a maioria das crianças, o certo é gratificar para agradar a professora que age generosamente ou aplicar alguma sanção quando elas não agem com generosidade, revelando algo análogo ao que provavelmente as crianças percebem de seu ambiente social quando é apresentada ao se comportar bem ou quando é castigada quando não se comportam bem. Em relação aos mandos da diretora, a maioria das crianças acredita que a diretora manda porque representa a autoridade suprema, acima da professora. Acredita-se que essas justificativas são um reflexo das ações das professoras quando tentam impor o medo pela punição, chamando ou ameaçando chamar a direção para resolver algum problema. Essa crença no poder da diretora significa que, se as professoras continuarem agindo em favor do realismo moral, dificultarão o desenvolvimento da autonomia das crianças e

auxiliarão a permanência da moral heterônoma, fase em que as crianças da educação infantil se encontram.

Quanto às imagens que as crianças têm de professores, a maioria acredita que a sua professora agirá com justiça. Provavelmente, as crianças expressam essa imagem de seu professor porque os professores devem manifestar o valor à justiça. E pode ser também que as crianças tenham optado pela justiça, pois ela já poderia constituir uma necessidade.

Parece que as respostas das professoras evidenciam a manutenção da relação heterônoma, reveladas também pelas respostas das crianças, que servem de espelho para as nossas conclusões, no qual igualam a justiça ao cumprimento das regras, às gratificações e sanções aplicadas conforme o bom ou não comportamento, pela crença das crianças no poder da direção. Embora essas respostas sejam da maioria de nossos sujeitos, foram encontrados entre as professoras respostas que promovem a simpatia entre as crianças e nas respostas das crianças foram localizados indícios de compaixão, base para a generosidade e de uma verdadeira justiça igualitária. Sabe-se que a justiça é a mais importante e valorizada das virtudes, mas a generosidade torna possível as pessoas agirem além dos deveres e direitos, trazendo a visibilidade de outrem e fazendo envolver-se com esse outrem, e perceber-se que, para ser felizes, o outro faz parte deste projeto.

O dilema 2 teve como objetivo geral investigar o juízo perante a virtude generosidade de professores e se nesse julgamento ela é mais valorizada que a obediência à autoridade. Foi colocado em conflito a generosidade e a obediência à autoridade para saber qual a força da virtude generosidade em professores de Educação Infantil e entre as crianças pequenas também. Sabe-se que a obediência à autoridade é bem forte para as crianças pequenas, mas em relação à generosidade, qual será sua força? E qual será a força da obediência à autoridade em relação à generosidade para as professoras?

Assim, diante das conclusões parciais de cada questão, o que se pode perceber das respostas das professoras e das crianças é que, tanto as crianças quanto as professoras acham errado exigir em princípio a obediência a ajudar a criança, mas, proporcionalmente, mais as crianças do que professoras acham errada a atitude; há mais crianças que consideram certa a ajuda da professora do que professoras, no entanto, mais professoras argumentam a favor do

cuidado e carinho do que as crianças; e mais as crianças do que professoras consideram errado desobedecer.

Desta forma, a maioria das professoras argumenta a favor da ajuda à criança porque uma atividade de massinha deve ser livre e criativa, e esta ajuda é considerada um ato de cuidado e carinho, portanto, capacidade do sentir simpatia por outrem e disposição para a generosidade. Diante destas respostas, pode-se afirmar que a ajuda para as professoras é um ato de generosidade e assim, esta virtude é mais valorizada que a obediência à autoridade? Há mais uma questão para analisar: quando enfatiza-se a desobediência da criança, a maioria das professoras argumenta que, se a criança faz um objeto diferente do que a professora pede, significa que as crianças tem dificuldade em obedecer a uma regra ou uma ordem dada. Parece que, para essas professoras, o poder coercitivo ainda impera, pois, ao mesmo tempo em que elas relatam que uma atividade com massa de modelar é livre e a ajuda à criança é um ato de carinho, o fato da criança confeccionar um objeto diferente do que a professora pede é visto como desobediência e dificuldade de seguir regras, por parte da criança. Percebe-se, então, que é fraca a força da virtude generosidade perante a obediência à autoridade para as professoras e pode ser que a virtude generosidade seja sim valorizada pelas professoras, pois, como explicou La Taille (2006b), julgar necessário não basta, é preciso que ela seja exercitada constantemente, para que a sensibilidade moral da criança perante seus pares seja uma dimensão presente em sua personalidade.

Por outro lado, a maioria das crianças justifica que a professora deveria ajudar a criança, pois é obrigação e função do professor ajudar a criança e, inclusive, ajudá-la a construir coisas bonitas e se ela não receber ajuda da professora, este ato é sentido como falta de atribuição de valor. No entanto, se as crianças fazem um objeto diferente do que a professora pede, as crianças consideram legítima a não ajuda da professora. Estas respostas indicam o quanto as crianças já estão atentas às funções, obrigações e valorizações da autoridade, sendo que, inicialmente, a criança considera justo e certo o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta, de acordo com Piaget (1932/1994). Parece que os nossos dados demonstram justamente o que Piaget (1932/1994) e La Taille (2006b) assinalaram a respeito da relação da criança com autoridade, no qual a obediência e o cumprimento do dever prevalece, mas

parece que há algo a mais nessa relação, nota-se os sentimentos que formam a base da moralidade e que fazem parte da construção da moral infantil.

Assim, as crianças legitimam a relação heterônoma existente, dados que estão de acordo com a moral heterônoma das crianças pequenas em relação ao adulto, segundo Piaget (1932/1994), mas, a força da virtude generosidade ainda é fraca nas crianças, mas já apresenta seus indícios. Diante disso, temos claro que a virtude generosidade nas crianças ainda não faz parte de sua personalidade ética, todavia, se as professoras não exercitarem a simpatia entre as crianças para agirem com generosidade perante seus pares e valorizarem mais a obediência à autoridade que as condutas generosas, haverá a persistência da relação heterônoma e de submissão da criança, e pode ser que elas possam ter dificuldades em estabelecer relações recíprocas, autônomas e solidárias com seus pares, posteriormente. E se o adulto exigir que todas as suas regras e ordens sejam obedecidas, seu papel como autoridade, que pode possibilitar e propiciar um ambiente favorecedor à autonomia das crianças, fenecerá em favor da moral heterônoma e da relação de coação, e as relações de reciprocidade e respeito mútuo poderá não se desenvolver.

Portanto, é muito importante a força da generosidade em professores de Educação Infantil, pois valorizar todas as crianças e exercitar a simpatia, além de propiciar a expansão de si próprio, valorizando o que elas são, poderá elevar a capacidade da criança também de se sentir valorizada perante seu entorno social, no qual o sentimento de simpatia na criança poderá inspirar condutas generosas e fazer parte de sua personalidade, posteriormente.

A história 1 avalia, de forma geral, que tipo de consequência é sugerida para a falta de generosidade de professores. Como a generosidade não pode ser exigida, por não corresponder um direito, será que a sua falta é considerada pelos sujeitos da pesquisa uma transgressão?

Assim, diante das conclusões parciais de cada questão, o que se pode perceber das respostas das professoras e das crianças é que a maioria das crianças e professoras julga errado a professora da história não ajudar a criança a balançar, mas, numericamente, mais crianças do que professoras acham errado a conduta descrita; há também a maioria das crianças gratificando as ações consideradas boas e aplicando alguma sanção a ações consideradas não boas, todavia, a maioria das professoras acha que a professora da história não merece nem gratificação e nem sanção; e as crianças e as professoras

argumentam que, perante as suas imagens de professores, eles agirão com generosidade, mas comparando com as respostas das professoras, um número maior de crianças acredita que sua professora agirá com generosidade, mais do que elas mesmas acreditam que agirão dessa maneira.

Desta forma, pode-se afirmar que os nossos dados estão de acordo com Piaget (1932/1994), pois as crianças julgam segundo a responsabilidade objetiva, aplicam alguma gratificação ou sanção para as professoras que não ajudaram a criança balançar e o tipo de gratificação ou sanção que as crianças lhe aplicam são os mesmos que as figuras de autoridade lhe imprimem. Por outro lado, as professoras também julgam mais pela consequência que pela intenção do ator, todavia, não aplicam gratificação e nem sanção para quem não ajuda. Provavelmente, as professoras não veem relação entre a ação e a consequência, mas, também sabe-se que os adultos dão muita importância aos danos materiais e, muitas vezes, aplicam algumas sanções sobre as crianças ou também elogiam ou presenteiam, às vezes, implicitamente, quando a criança obedece suas ordens.

Quanto às representações de professores, quando os sujeitos julgam sobre a própria ação ou sobre a ação de sua professora, tanto as professoras quanto as crianças julgam que ajudar a criança a balançar significa o exercício da solidariedade e generosidade. Parece que as professoras tenderam para a generosidade, pois, segundo Piaget (1932/1994), as pessoas julgam mais severamente os atos de outrem que os próprios. E as crianças provavelmente julgaram além da responsabilidade objetiva e procuraram mais agradar que obedecer, pois mostram que estão bem atentas a todas as ações das figuras de autoridade, o que está explícito ou implícito e, inclusive, notam suas intenções e valorizam as ações generosas da professora.

Portanto, parece que, para as crianças da pesquisa, a falta de ajuda da professora é percebida como transgressão que merece ser castigada, denotando o realismo moral, mas também julgam além da responsabilidade objetiva, valorizando a generosidade de sua professora. As professoras também julgam que agiriam generosamente, e, além disso, julgam que a falta de ajuda não significa uma transgressão. Sendo assim, agir com generosidade é virtude notória e valorizada pela criança pequena em seus professores, e exercitar condutas generosas e valorizá-las no cotidiano entre as crianças poderá ajudá-las a se integrar essa virtude à sua personalidade ética.

A história 2 avalia, de forma geral, se os sujeitos da pesquisa percebem se o professor deve agir com generosidade com outros adultos, pois a generosidade e o sentimento de simpatia são exercitados em relações recíprocas, mas será que as crianças as percebem em professores com outros professores?

De posse das conclusões parciais de cada questão desta história, pode-se inferir que a maioria das crianças e professoras considera certa a atitude da professora em emprestar o rádio para outra professora e sua turma. Assim, de modo geral, as professoras pensam em agir generosamente com outra professora e sua turma, pois, além de julgarem que agiriam sem ser obrigadas, pensam em proporcionar o bem aos outros, assim, pode-se dizer que a maioria julga que agiria generosamente por querer. Para a maioria das crianças a ação e consequência da professora é mais notória que as intenções, e a maioria argumenta que a professora emprestou o rádio para a outra professora porque ela quis, pela sua vontade. Percebe-se que a intenção é pouco percebida pelas crianças nas ações entre adultos, portanto, a generosidade é virtude valorizada entre as professoras nas condutas entre adultos, mas não é aparente para as crianças.

Quanto à entrevista, pode-se apreender sobre a trajetória docente que, embora a maioria dos sujeitos não tenha escolhido trabalhar com crianças pequenas e relatem que para exercer sua função a virtude paciência é necessária, elas relatam que se sentem muito satisfeitas, pois se concebem como profissionais competentes. La Taille (2006b) disse que quando alguém associa às representações de si com valor positivo, ele possui autoestima, assim, as professoras da presente pesquisa possuem autoestima, por se considerarem qualificadas para suas funções. O mesmo autor explica que uma pessoa tem autorrespeito quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais. Foram entrevistadas as professoras em relação aos seus valores e obteve-se o respeito unilateral como o principal valor a ser transmitido às crianças. Araújo (1999) considerou o respeito um sentimento vivenciado nas relações interpessoais e Piaget (1932/1994) postulou que esse sentimento, que se mantém por outrem, é, inicialmente, fruto do amor e medo que se sente por esta pessoa. De acordo com esses autores, o respeito não pode ser considerado um valor, ele é um sentimento que pode ser vivenciado nas relações interpessoais. Quando se perguntou sobre a virtude generosidade, a metade dos sujeitos conhece essa palavra e a maioria se considera uma pessoa generosa, entretanto,

não tem clareza em como ensinar essa virtude às crianças. Provavelmente, essa falta de perceptibilidade em como ensinar sobre virtudes baseia-se também pela falta de clareza em como estabelecer uma relação de autoridade. O que se pode perceber é a falta de lucidez apresentada pelas professoras em relação aos elementos necessários à autoridade e, por não se autoavaliarem quando realizam alguma atividade, demonstram experimentar frustração quando determinada atividade não se realiza como o esperado. Observa-se também que as professoras não apresentam um projeto para trabalhar os valores na escola, relatando trabalhar os valores cotidianamente, orientando quanto as ações das crianças com o colega, por exemplo, para dividir o lanche. Quanto às valorizações afetivas, foram obtidos valorizações estereotipadas em outrem e em si, mostrando que as professoras da pesquisa não associam às representações si com valores morais, pois elas aspiraram possuir características padronizadas e estipuladas socialmente, providas de autoestima sim, mas não do autorrespeito. Dados que corroboram com as questões anteriores quanto à falta autoavaliação das professoras, referente às atividades pedagógicas, ao ensinamento de valores e às virtudes almejadas.

Diante disso, as hipóteses do trabalho foram: a) que os juízos apresentados pelos professores seriam mais evoluídos, moralmente falando, que os juízos das crianças; b) que a generosidade, função do professor de Educação Infantil, por ser relacionada ao cuidar e educar, à sensibilidade moral e por ser antecessora moralmente nas crianças que a virtude justiça, seria virtude mais valorizada pelas professoras em relação a outras virtudes; c) que as virtudes almejadas pelas professoras incidiriam sobre valores morais.

E os resultados obtidos foram: a) de modo geral, as crianças apresentaram juízos heterônomos condizentes com seus níveis de desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo, e as professores, na maioria, apresentaram juízos que mantêm a relação heterônoma, o que pode estar relacionado a uma lacuna de formação para educar moralmente e também aos dados da literatura sobre a maioria da população adulta que se encontra na fase de heteronomia; b) a generosidade é virtude valorizada pelas professoras, se não estiver pareada com a justiça, o que pode ser justificado ao grande valor que essa virtude exerce na sociedade, pois é considerada a mais importante e imprescindível para que uma sociedade se estruture; c) as virtudes admiradas pelas professoras em si e em outrem não recaem sobre os valores morais, mas

incidem sobre as características padronizadas e estipuladas socialmente, o que pode ser explicado à falta de autoavaliação e, conseqüentemente, à ausência de avaliação de seus próprios valores.

7. Considerações finais

Tendo em vista que a generosidade é virtude essencial para a autoridade na Educação Infantil, sendo revelada sua importância à função de cuidar e às relações interpessoais mais afetuosas, e caracterizada como virtude altruísta por excelência, a proposta deste estudo era investigar o juízo de professores e alunos da Educação Infantil a respeito da generosidade e se esta virtude tem relação com o exercício da autoridade docente. E, além disso, esta pesquisa visava conhecer esses docentes por meio de sua trajetória profissional, seus valores e virtudes como indicadores para suas ações morais.

Os resultados mais relevantes apontaram para a importância da formação moral das educadoras que mostraram julgamentos de nível heterônomo e valorizações de si e de outrem incidindo sobre valores positivos, mas não morais. As educadoras também revelaram que valorizam a virtude generosidade, mas, se colocada lado a lado com a justiça, seu valor é diminuído. E os sujeitos manifestaram inclusive ausência autoavaliativa, processo imprescindível ao exercício da autoridade, pois é por meio de sua constante avaliação quanto às regras, posturas e valores que a autoridade proporcionará aos seus alunos um ambiente para a conquista da autonomia.

Desse modo, após ter apontado e discutido os resultados mais relevantes desta pesquisa, nesta última parte algumas considerações que esse estudo vislumbrou serão expostas:

- a) A maioria dos docentes deste estudo mostrou falta de reflexão sobre seus projetos educativos, sobre seus valores e sobre os procedimentos utilizados para a construção e formação de sujeitos autônomos e conscientes de suas ações morais. Salienta-se que, para ensinar valores, é preciso pensar sobre as próprias ações, sobre as próprias representações de si e sobre os próprios sentimentos, para que o ensino seja consistente. Por isso, seria de grande valia a capacitação das educadoras que pretendem formar moralmente seus alunos, para que, desta forma, possam ter conhecimentos e habilidades precisas e coerentes que visem um ambiente propício para a conquista da autonomia de seus alunos.
- b) A maioria dos docentes desta pesquisa revelou também não saber como trabalhar a virtude generosidade com as crianças. Enfatiza-se que o trabalho da afetividade na escola inclui pensar sobre virtudes, pois

virtudes são valores morais e, se valores são os sentimentos projetados sobre o objeto, dedicar-se à reflexão de virtudes implica pensar sobre o que cada um dá valor e sobre as próprias ações para que haja uma boa convivência em sociedade. O trabalho da generosidade na escola pode possibilitar olhar o outro e cuidar dele e assim ter relações sociais mais harmoniosas. Neste caso, evidencia-se que trabalhar a generosidade na escola tem valor inestimável para que as relações sociais agressivas e violentas na escola não sejam mais as reclamações capitais da escola.

- c) A maioria das professoras menciona a virtude paciência como principal virtude do professor que trabalha com crianças pequenas, pois esta virtude as ajuda a suportar as frustrações do cotidiano escolar com resignação. Pensa-se que pela desvalorização da carreira docente e pela não escolha profissional de nossos sujeitos, a virtude paciência foi a maneira que elas encontraram para lidar e superar essa dificuldade. Por isso salienta-se que essa virtude pode ser boa quando se pensa na perseverança deste profissional na carreira, mas quando se pensa nas inúmeras frustrações que o professor pode sofrer e precisa suportar no cotidiano escolar, deve-se atentar para que não haja consequências pedagógicas danosas para os alunos, pois, um profissional que vive constantemente frustrado poderia não mais desejar ser melhor.
- d) Sublinha-se que as professoras não se referiram a virtude generosidade como virtude importante do professor infantil. Ratifica-se a relevância desta virtude que aponta para a excelência, que comumente é confundida com a solidariedade ou com o amor, mas na solidariedade há autointeresse e quando há amor é fácil dar ao outro o que lhe falta, mas quando falta amor é a generosidade que leva o sujeito a dar ao outro o que lhe falta, pelo desejo em conceder algo. Portanto, ela é a magnanimidade das virtudes, que permite o homem conhecer sua grandeza em ofertar ao outro o que lhe falta, sem desejar nada em troca. Acentua-se que, por esta virtude ser altruísta, ela será benéfica para o professor de Educação Infantil que cuida da criança pequena, pois para cuidar do outro é necessário o desejo de elevar-se em direção ao outro: a virtude generosidade preenche essa exigência.
- e) Os dilemas morais na entrevista clínica piagetiana foram utilizados como instrumento de coleta de dados com as crianças pequenas, que a princípio

pensava-se que, por colocar em embate dois valores morais e impor apenas uma solução para a criança, poderia ser muito complexo para que elas emitissem julgamentos consistentes. Porém, surpreendentemente, os resultados trazem contribuições e recomenda-se expandir as pesquisas com o uso de dilemas morais com crianças pequenas sobre outros valores morais, a fim de verificar sua verdadeira eficácia.

- f) A investigação da virtude generosidade revelou que mais importância deveria ser dada a essa virtude na escola, principalmente na Educação Infantil, pois, por meio dela, as crianças pequenas poderão aprender desde cedo, a se relacionarem de forma mais afável com seus pares e quem sabe contribuir para que, nos anos seguintes, no Ensino Fundamental, os casos de *bullying*, por exemplo, sejam menos recorrentes entre os alunos.
- g) E como as escolas poderão contribuir para a construção de pessoas virtuosas? Um caminho possível poderia ser através de assembleias escolares, porque, nesse espaço, todos os envolvidos poderão refletir sobre: as regras da escola, os comportamentos almejavéis, a adoção da perspectiva do outro, sentindo ou imaginando o que o outro pensa e sente. Desta forma, os alunos podem descobrir, a partir dessas discussões, seus próprios valores, anseios, aspirações, etc. e darem sentido para suas vidas, pois sentirão que são ouvidos, compreendidos e reconhecidos como cidadãos que participam efetivamente de suas ações no mundo.
- h) Para a ampliação e aprofundamento do tema investigado, propõe-se que outros ou mais elementos sobre o assunto sejam pesquisados, como por exemplo: a manifestação do sentimento de simpatia nas crianças sem o peso da autoridade; o exercício da generosidade entre pares, tanto com as crianças, quanto com os docentes; a valorização da generosidade colocada lado a lado com outras virtudes, como o amor e a solidariedade; entre outros.
- i) Por fim, espera-se que esta pesquisa não cesse nessas páginas e que possa inspirar outros estudos.

Referências

- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o Magistério Feminino. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo , n.96, p.71-78, fev, 1996.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Mário Gama Kury. 4ªed. Brasília: UNB, 2001.
- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (org). *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p.131-153.
- _____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19 n.47, p.7-19, dez, 1998.
- ARAÚJO, U. F. de. Respeito e Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p.31-48.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed: Edições, 1977.
- BARNETT, M.A; KING, L.M; HOWARD, J.A. Inducing affect about self or other – effects on generosity children. *Developmental Psychology*, v.15, n.2, p.164-167, 1979.
- BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BOTO, C. Ética e Educação Clássica: Virtude e Felicidade no Justo Meio. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, out, 2001.
- BRASIL. Projeto de lei. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. 2010.
- _____. Lei 11 274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. 2006a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação*. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990: *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências*. São Paulo, 1990.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. lei nº 5. 692. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1971.

CHARLOT, B. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologia*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Trad. E. Brandão. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. *Nos Labirintos da moral*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus 7 mares, 2009.

COSTA, F.A.B.de.S. A Importância da virtude do Amor e da Vontade nas Representações de si de Professores. IN: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p.61-93 .

_____. *Representações de si de professores do ensino fundamental: um estudo sobre a virtude do amor*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007b.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Trad. Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 1998.

DIAS, A. A. Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.18, n.3, p.370-380, 2005.

_____. Educação Moral para autonomia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12, n. 2, 1999.

DIAS, A. C. F. *Estudo psicológico sobre o lugar das virtudes no universo moral aos 07 anos de idade: as crianças da 1ª série discutem coragem e generosidade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FINCHAM, F; BARLING, J. Locus of control and generosity in learning disabled, normal achieving and gifted children. *Child Development*, v.49, n.2, p.530-533, 1978.

FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: Aquino, J. G. (org). *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p.101-114.

FREITAS, L. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. B. L e SHELTON, T. L. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n.2, p.197-205, mai/ago, 2005.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (Coord) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GILBERT, G.N. Being interviewed: *A role analysis*. *Social Science Information*, v.19, p.227-236, 1980.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GUILLLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANT, J. E; WEINER, A; RUSHTON, J.P. Moral Judgment and generosity in children. *Psychological Reports*, v.39, n.2, p.451-454, 1976.

HARRIS, M. B. Reciprocity and generosity – some determinants of sharing in children. *Child Development*, v.41,n.2, p.313, 1970.

JUSTO, J. S. Escola no Epicentro da Crise Social. In: LA TAILLE, Y; PEDRO-SILVA, N; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 23-54 .

KAWASHIMA, R. A. *Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil*. 2007. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília/São Paulo, 2007.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer, 1992.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/ago, 2000, p. 5-18.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. 1998.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: *a ação do professor*. In: LA TAILLE, Y; PEDRO-SILVA, N; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.5-21.

_____. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.19, n.1, p. 9-17, 2006 a.

_____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto alegre: Artmed, 2006 b.

_____. *Vergonha Moral: a ferida moral*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 89-119, 2001.

_____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, v.26, n.1, p.109-121, 2000.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p.31-48.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. et al. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. *Ética e Educação: Uma Revisão da Literatura Educacional de 1990 a 2003*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.91-108, jan/abr, 2004.

LE MOS, J. C. G. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, A. E. de O. *A Ética e o Ensino Infantil: O Desenvolvimento Moral na Pré-escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2003.

LIMA, V. A. A. *A virtude do perdão segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos. A virtude do perdão. Primeira Versão*, Porto Velho, v. XVIII, n. 213, jan/abr, 2007.

_____. De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia. Um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.24, n.3, p.12-23, 2004.

_____. *A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LINS, M. J. S da C.; SANTOS, P. R.; OLIVEIRA, J. E. B. M de; et al. Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr/jun, 2007.

LOURENÇO, O. M. *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dado e implicações*. Coimbra: Almedina, 2006.

LUKJANENKO, M. de F. S. P. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MAIA, H., MAZZOTTI, T. É possível ensinar ética nas escolas? *Revista FAGED*, América do Norte, v. 11, dez. 2000.

Disponível em:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2709/1919>.

Acesso em: 29 Jul. 2010

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANHÃO, D. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p.115-133, dez, 2000.

MARTINS, R. A. *Intenção e Consequência no Julgamento Moral*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

MENIN, M. S. de S. Valores na Escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, jan/jun, 2002.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, jun, 2005.

_____. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, 2004.

NUCCI, L.; NUCCI, M. S. Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, v.53, n.2, p.403-412, 1982.

NUCCI, L.; TURIEL, E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, v.49, n.2, p.400-407, 1978.

NUCCI, L.; TURIEL, E.; ENCARNACION-GAWRICH, G. Children's social interactions and convention in the Virgin Islands. *Journal of Cross-cultural Psychology*, v.14, n.4, p. 469-487, 1983.

OLEJNIK, A. B; MCKINNEY, J. P. Parental value orientation and generosity in children. *Developmental Psychology*, v.8, n.2, p.311, 1973.

OLIVEIRA, R. J. de. *Ética na Escola: (re)acendendo uma polêmica*. *Educação & Sociologia*, Campinas, v.22, n.76, Out, 2001.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.14, n. 2, p.261-270. julh/dez, 2010.

PEDRO-SILVA, N. *Ética, (In) Disciplina e Relação Professor-Aluno*. In: LA TAILLE, Y; PEDRO-SILVA, N; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p 55-94 .

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhaes D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2011. (Publicação original de 1964).

_____. *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. Recueil des articles parus in: Bulletin de psychologie. 1954.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2010. (Publicação original de 1945).

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Publicação original de 1937).

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução Alvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. (Publicação original de 1936).

_____. *O juízo moral na criança*. ed. São Paulo, Summus, 1994. (Publicação original de 1932).

_____. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan. Trad. Cast. de V. Valls e Anglés: *La representación del mundo em el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1933. Nueva edición. Madrid: Morata, 1973, 6. Edición, 1984. (Publicação original de 1926).

PINHEIRO, V. P. G. *A Generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PUIG, J. M. *A Construção da Personalidade Moral*. São Paulo: Editora Ática. 1998a.

_____. *M. Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. Tradução Ana Venice Fuzatto; Revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

QUEIROZ, M. I. P. Das entrevistas e da sua transcrição. In: *Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva*. 2ª. ed. São Paulo: CERVE/FFCLH/USP, 1983.

RABELO, A. O., MARTINS, A. M. *A mulher no Magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério*. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006, p. 6170 – 6171.

Disponível

em:

<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>.

Acesso em: 04 nov. 2012

RUSHTON, J. P. Generosity in children – immediate and long-term effects of modeling, preaching and moral judgment. *Journal of personality and social psychology*, v.31, n.3, p.459-466, 1975.

RUTHERFORD, E; MUSSEN, P. Generosity in nursery school boys. *Child Development*, v.39, n.3, p.754-765, 1968.

SAYÃO, D.T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação Santa Maria*, v.35, n.1, jan./abr. 2010, p.69-84.

Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

SENNETT, R. *Autoridade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHIMIZU, A. de M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. de S. Ética, preconceito e educação: Características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, jan/abr, 2006.

SHURE, M. B. Fairness generosity and selfishness – naïve psychology of children and young adults. *Child Development*, v.39, n.3, p. 875, 1978.

SMETANA, J. G. Toddler's social interaction regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, v.55, p.1767-1776, 1984.

SOEJIMA, F. M. *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SÔNEGO, R. V.; ZAMBERLAN, M. A. T. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 343-350, mai/ago, 2007.

SOUZA, D. T. de. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J.G.(org). *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p.115-129.

SOUZA, M.T.C.C.de. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. *Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 137-154 .

_____. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V.A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003, p.53-70 .

_____. Cultura, cognição e afetividade: interrelações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. In: LEITE, S. A. da S. (Org). *Cultura, cognição e afetividade: sociedade em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da violência escolar no Brasil. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.27. n.1. jan/jun, 2001.

SPSS. *IBM SPSS Statistics for Windows v.20.0*. Chicago: SPSS Inc, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. *A Formação da Personalidade Ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2009a.

_____. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

_____. As virtudes morais no cenário da modernidade. In: TOGNETTA, L.R.P. (org) *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.9-15.

_____. *A Construção da Solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

VALE, L. G. do. *Desenvolvimento moral: a generosidade sob ótica de crianças e adolescentes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humana e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

VIEIRA, L. M. F. Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociologia*, Campinas, v.31, n.112, p.809-831, jul/set, 2010.

VINHA, T. P. *O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Ed: BOOKMAN, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa:

A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil

Estamos realizando uma pesquisa com alunos da Educação Infantil de São José do Rio Preto, intitulada “**A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil**” e gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. A pesquisa tem como objetivo geral se os alunos reconhecem a virtude generosidade em seus professores e qual o julgamento moral deles perante esta.

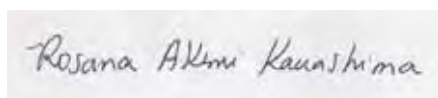
Caso aceite que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa gostaríamos que soubessem que a coleta de dados constará de informações sócio-demográficas (sexo, idade, escolaridade, local de residência e telefone) e preenchimento de questionários que buscarão alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Dando seguimento, posteriormente, algumas crianças serão convidadas a participar de uma entrevista.

Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e a identidade do aluno. Em qualquer momento da pesquisa seu (sua) filho (a) poderá desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo a ele (a).

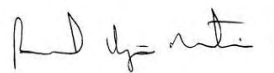
Os resultados desta pesquisa serão apresentados em Congressos e/ou Reuniões Científicas e até mesmo publicados, sem a identificação dos alunos que participarem. Damos total garantia de que a identidade de cada aluno será preservada.

São José do Rio Preto,

2010.



Rosana Akemi Kawashima



Raul Aragão Martins

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) participante _____ autorizo- o(a) a participar da pesquisa intitulada “**A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil**” a ser realizada na _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência de meu filho poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo físico, mental ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Escola: _____

Série: _____

São José do Rio Preto,

2010.

Assinatura _____

Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com o aluno entrevistado, que em caso do surgimento de alguma dúvida poderá procurar os pesquisadores nos seguintes telefones ou endereços eletrônicos (e-mail):

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e compreensão.

Atenciosamente,

Raul Aragão Martins: 0 17 3221 2317 – raul@edu.ibilce.unesp.br

Rosana Akemi Kawashima: 0 17 8125-2014 – rosana_akemi@hotmail.com

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil

Estamos realizando uma pesquisa com professores da Educação Infantil de São José do Rio Preto, intitulada “**A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil**” e gostaríamos de contar com a sua participação. A pesquisa tem como objetivo geral investigar a generosidade de professores da Educação Infantil e se essa virtude ocupa lugar no exercício de sua autoridade.

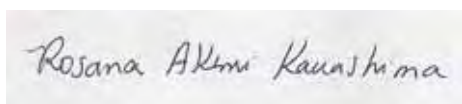
Caso aceite participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que a coleta de dados constará de informações sócio-demográficas (sexo, idade, escolaridade, local de residência e telefone) e preenchimento de questionários que buscarão alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Dando seguimento, posteriormente, vocês serão convidadas a participar de uma entrevista.

Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade e identidade. Em qualquer momento da pesquisa poderá desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo à ele(a).

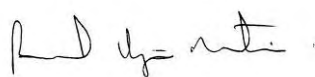
Os resultados desta pesquisa serão apresentados em Congressos e/ou Reuniões Científicas e até mesmo publicados, sem a sua identificação. Damos total garantia de que a sua identidade será preservada.

São José do Rio Preto,

2010.



Rosana Akemi Kawashima



Raul Aragão Martins

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada “**A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil**” a ser realizada na escola _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo físico, mental ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

São José do Rio Preto,

2010.

(assinatura)

Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com o entrevistado, que em caso do surgimento de alguma dúvida poderá procurar os pesquisadores nos seguintes telefones ou endereços eletrônicos (e-mail):

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e compreensão.
Atenciosamente,

Raul Aragão Martins: 0 17 3221 2317 – raul@edu.ibilce.unesp.br
Rosana Akemi Kawashima: 0 17 8125-2014 – rosana_akemi@hotmail.com

ANEXO

ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto



PARECER CONSUBSTANCIADO PROJETO DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

Nome do pesquisador: Rosana Akemi Kawashima
Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação
Instituição: Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília, SP
Projeto: "A generosidade e o exercício da autoridade em professores de educação infantil"
Protocolo: 0023.0.229.000-09

PARECER nº 044/10

Trata o presente da alteração de título do projeto "Exercício da autoridade: constituição de respeito na Educação Infantil" para "A generosidade e o exercício da autoridade em professores de educação infantil", sob nº de protocolo 0023.0.229.000-09 de 01/09/2009. A justificativa de mudança do título se deu em função do parecer nº066/09 junto a FAPESP. Estão apresentados nas fls. 79 a 98, o projeto em formatação exigida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, SP. O projeto retificado mantém os objetivos do projeto original, já avaliado pelo CEP/IBILCE, satisfazendo assim as exigências da Resolução CNS, nº 196/96, conforme parecer consubstanciado datado de 07/10/2009.

(X) APROVADO

- () COM PENDÊNCIA, máximo de 60 dias para atendimento
() RETIRADO
() NÃO APROVADO
() APROVADO, aguardar apreciação final da CONEP

Datas previstas para apresentação dos relatórios

1º relatório: outubro/2010 – **2º relatório:** outubro/2011 – **3º relatório:** outubro/2012

Obs.: Para facilitar a apresentação do relatório poderá seguir como orientação o roteiro no site http://www.ibilce.unesp.br/institucional/comissoes/etica/arquivos/Roteiro_02.doc

São José do Rio Preto, 14 de abril de 2010

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Coordenador do CEP