

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANEXO AO PROCESSO Nº 304/95-C.M.

Gláucia Andréa Viel

FORMAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
DE UMA COOPERATIVA DE ENSINO

UNESP

Marília, dezembro

1999



GLÁUCIA ANDRÉA VIEL

**FORMAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
DE UMA COOPERATIVA DE ENSINO**

Desertação apresentada à Comissão Julgadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNESP - Universidade Estadual Paulista, como
requisito para obtenção do Título de Mestre (Área de
Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Raul Araújo Martins.



141000/173



UNESP

Marília, dezembro

1999

GLÁUCIA ANDRÉA VIEL

**FORMAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
DE UMA COOPERATIVA DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNESP - Universidade Estadual Paulista, como
exigência para obtenção do Título de Mestre (Área de
Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: **Prof. Dr. Raul Aragão Martins**



1410001113



UNESP

Marília, dezembro

1999

TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES DE UMA COOPERATIVA DE ENSINO

Orientada: Gláucia Andréa Viel

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Universidade
Estadual Paulista, como exigência para obtenção do Título de Mestre

Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Orientador

Prof. Dr. Marcos Luís Lourenço

Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida

UNESP

Marília, dezembro de 1999

AGRADECIMENTOS

À COOPEC-CECAS, pela valiosa oportunidade de experiência profissional e pessoal.

À Cleide, minha grande incentivadora e às amigas da unidade de educação infantil pela inestimável contribuição.

À companheira dessa trajetória, Maria do Carmo Kobayashi

Ao órgão financiador dessa pesquisa - "CAPES".

À minha família, tão preciosa e sempre presente.

Ao meu companheiro e aos amigos, pelo carinho e pelo apoio.

Finalmente, a você, Prof. Raul: "AQUELE" poema de Plínio Marcos. Muito Obrigada!



SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DA COOPERATIVA	13
1.1 Estrutura Administrativo-Pedagógica da Coopec-Cecas.....	18
1.2 Retomando a História.....	23
CAPÍTULO 2 - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA COOPEC	29
2.1 Ações Didático-Pedagógicas: Organização do Planejamento e Procedimentos Pedagógicos na Equipe	31
2.2 Proposta metodológica da educação infantil - organização da prática pedagógica na sala de aula e seus objetivos.....	40
CAPÍTULO 3 - PROJETOS ESPECIAIS PEDAGÓGICOS E A CONTRIBUIÇÃO DE JOHN DEWEY A JEAN PIAGET.....	48
3.1 John Dewey e a Educação Moral na Escola Democrática	48
3.2 Jean Piaget.....	61
3.3 Willian Heard Kilpatrick e o Projeto Cidadania	78
CAPÍTULO 4 - CONHECENDO O TRABALHO.....	91
4.1 P1-J.....	110
4.2 P2-S.....	116
4.3 P3-F.....	123
4.4 P4-L.....	126
CAPÍTULO 5 - COMENTÁRIOS FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

VIEL, G. A. *Formação Social em Crianças Pré-Escolares de uma Cooperativa de Ensino*. Marília, 1999. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Estadual Paulista - Campus Marília.

RESUMO

Em 1992, na cidade de São José do Rio Preto, um grupo de pais e educadores, unidos em torno de um desejo comum, viveram uma experiência desafiadora: a ousadia de construir uma escola para seus filhos, com uma proposta humanista de ensino diferenciada e com qualidade.

Assim nasceu a COOPEC - Cooperativa Regional de Educação e Cultura de São José do Rio Preto, fruto da força de uma idéia que rompeu com padrões de ensino já estruturados.

Cooperativismo, base das relações administrativas e pedagógicas estabelecidas na instituição, é uma palavra forte, que traduz solidariedade, união de pessoas em torno de um objetivo comum.

Este estudo focaliza, em especial, o ambiente da educação infantil da COOPEC-CECAS:

- Existe um programa de organização do ambiente, das atividades e das relações interpessoais, com base na proposta da instituição?
- Quais são as diretrizes pedagógicas, as propostas metodológicas desenvolvidas nas atividades de educação infantil?
- Quais as concepções dos educadores da educação infantil sobre a influência do ambiente no desenvolvimento sócio-moral da criança?

Por meio de estudo de caso etnográfico, entrevistamos e examinamos relatórios de professoras da equipe de educação

infantil da COOPEC-CECAS, destacando de seus relatos dados e informações que revelassem essas questões.

Os registros foram analisados à luz dos estudos sobre prática e consciência de regras de Jean Piaget, da experiência com discussões sócio-morais do programa de Kohlberg e o sistema de projetos desenvolvido por John Dewey e Willian Kilpatrick.

Palavras-chave: cooperativismo, escola, relações interpessoais, discussões sócio-morais, diretrizes pedagógicas, educação infantil, crianças.

VIEL, G. A. *Social Formation in Children Pre-Educational of a Co-operative Association*. Marília, 1999. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Estadual Paulista - Campus Marília.

ABSTRACT

In 1992, in São José do Rio Preto city, a team of parents and teachers joined toward of the sam purpose. They have a big challenging experience: They dare to create a School for their children, they do a human purpose and quality teaching.

It was created COOPEC - Regional Co-operative of Education and Culture of São José do Rio Preto, the result of the idea that broke down of Traditional structures teaching.

Co-operative system base of administrative and pedagogics relations, They are established in the Institution it's a hard word, which translates itself in Solidarity, union of people toward to a common propose.

This contens put in focus in particular the childish Education from COOPEC:

- Is there a program of ambiente organization, of the activities and interpersonal relations, based in the institution relations, based in the institution propose?
- Which are the pedagogics dectrixs, the metodologic proposals developed in the activities of childish education?
- Which are conceptions of workers childish education about the ambient's influence in the moral development of the child?

By means of ethnography research, we interview and we analysed teacher's reports of Childish education from COOPEC, and we emphasized from their tellers, reports and informations which reveal that questions.

The records had been analysed founded from the practice and conscience of Jean Piaget's ruler, from the experience with social-moral debates of Kohlberg's Program and system of plans development by Jhon Dewey and Willian Kilpatrick.

Keywords: Co-operative system, school, interpersonal relations, moral-sociological, pedagogic directives, childish education, children.

INTRODUÇÃO

A formação social da criança deve ser mais que uma preocupação da escola; deve ser seu grande objetivo. Como uma instituição escolar pode integralmente contribuir para essa formação social? Uma escola que nasce com um ideal de ensino diferenciado, concentra nas suas bases e estruturar essas discussões?

Por essas questões, buscamos em nossa pesquisa uma instituição escolar com aspectos administrativos e pedagógicos, que a diferencia de outras instituições escolares. A COOPEC-CECAS (Cooperativa Regional de Educação e Cultura de São José do Rio Preto — Centro de Educação e Cultura *Albert Sabin*) é o espaço escolhido para os nossos estudos.

A base da pesquisa é a relação entre as estruturas administrativas e pedagógicas e a formação social da criança. Estendemos os limites da análise das relações interpessoais na instituição como um todo, devido à singularidade existente no seu sistema, fundamentado no cooperativismo.

Assim, apresentamos no Capítulo 1 o levantamento histórico da instituição, relatando a trajetória da união de pessoas pertencentes a diferentes comunidades e áreas profissionais em torno de um objetivo comum: a criação da COOPEC.

Consideramos, também, a essência desse sistema quanto ao poder de participação, atuação e discussão nos diferentes

níveis da escola. Para isso, verificaremos os princípios cooperativistas orientadores da estrutura e os órgãos representativos da cooperativa.

No capítulo 2, destacamos os princípios pedagógicos da instituição, percorrendo as ações didático-pedagógicas que viabilizam a organização do planejamento e procedimentos pedagógicos, descrevendo como ocorrem as reuniões, as discussões sobre conteúdos, materiais de apoio, dentro da proposta educacional embasada no construtivismo.

Nesse mesmo capítulo, focalizaremos nossa atenção para o ambiente da unidade de educação infantil, sua proposta pedagógica relatada pela coordenadora, a dinâmica de trabalho da equipe e do corpo docente com os alunos, priorizando as investigações das ações pedagógicas que favoreçam a formação social da criança.

Já no capítulo 3, percorreremos estudos e teorias que abordam e sustentam a prática pedagógica na educação infantil da cooperativa. Encontraremos estudos de John Dewey e William Kilpatrick, apresentando projetos educacionais que solicitam um vínculo entre o trabalho de conhecimentos no ambiente escolar e na vida real e as exigências sociais. Para tanto, ambos autores elaboram uma proposta de educação por meio do sistema de projetos, como descreveremos oportunamente.

Examinaremos, também, as teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg sobre o ambiente escolar como espaço capaz de fornecer instrumentos para a prática da cidadania,



através dos tipos de relações interpessoais desenvolvidas e de um currículo que promova um programa de “educação moral” desde a mais tenra idade, com o objetivo de promover a cooperação, a solidariedade e a autonomia.

Para estabelecermos uma análise entre a proposta pedagógica da escola e as concepções dos autores citados, apresentamos, no capítulo 4, informações sobre o trabalho realizado em salas de aula da unidade de educação infantil da COOPEC-CECAS.

Os dados foram coletados em forma de entrevistas e relatórios escritos pelas professoras à coordenadora pedagógica, selecionando-se quatro professoras da equipe de educação infantil, utilizando como critério a trajetória das profissionais e de seus alunos.

Finalizando, o capítulo 5 traz uma reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil e as teorias, enfocando os objetivos, as ações e as atividades elaboradas, dirigidas à formação social da criança, incorporando nesse final a instituição escolar como um todo.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DA COOPERATIVA

No dia 6 de fevereiro de 1992, um casal — Sr. e Sr.^a Francisco Serapião — publicou um anúncio no jornal *Diário da Região* de São José do Rio Preto - SP, procurando pais interessados em se unir com o objetivo de formar uma cooperativa de ensino para seus filhos. A resposta foi imediata já na primeira semana em que o anúncio foi publicado, com a adesão de 32 pais interessados no projeto (*Diário da Região*, 1992).

Ao mesmo tempo e coincidentemente, alguns professores da UNESP-IBILCE, *Campus* de São José do Rio Preto, também estavam discutindo a possibilidade de buscar uma alternativa escolar com qualidade diferenciada para seus filhos. Isso fez com que ambos decidissem juntar-se em busca do ideal comum de cooperativa.

Esse grupo de 32 pessoas procurou o auxílio de uma cooperativa de ensino recém inaugurada, a Cooperativa de Ensino de Fernandópolis, para conhecimento e informações sobre essa experiência. Com o auxílio desse grupo, em uma reunião, elaboraram os princípios norteadores da cooperativa de ensino, podendo-se destacar, dentre eles, alguns que primordialmente representam o seu ideal:



- união por objetivos comuns;
- igualdade de direitos e participação no governo;
- prestação de serviços sem fins lucrativos;
- cooperação entre os estabelecimentos de ensino comuns.

Em março de 1992, o número de adeptos ao projeto girava em torno de 300 pais. No dia 6, em assembléia, foi escolhida a diretoria da mantenedora, composta por 10 membros, e na seqüência, organizou-se o estatuto da cooperativa.

Segundo o estatuto, o sistema de adesão à cooperativa seria feito por meio de aquisição de cotas equivalentes ao número de vagas, ou seja, cada cooperado deveria adquirir o número de cotas de acordo com as vagas desejadas.

Inicialmente, foram lançadas à venda 550 cotas. Em fevereiro de 1993, com a inserção da cooperativa no Ensino Médio, esse número foi elevado a 1428 cooperados, tornando a COOPEC uma das maiores cooperativas do país.

A próxima etapa, depois dessa estruturação inicial, foi buscar um espaço para a instalação da escola. Inicialmente, verificaram a possibilidade de uma doação de terreno junto à Prefeitura Municipal. Entretanto, segundo depoimentos da Diretoria da Cooperativa, esse órgão público não incentivou essa proposta de criação da escola, negando a doação de uma área adequada. Essa atitude foi contraditória a atos anteriores da prefeitura Municipal de S. J. Rio Preto, que já havia doado

espaços para tantas outras associações, tais como clubes de rodeio, times de futebol, entre outros.

Ainda, de acordo com a Diretoria da COOPEC, o então Prefeito Municipal estaria sofrendo pressões das escolas particulares da cidade, que estavam temerosas com o nascimento de uma nova proposta educacional, movida pelo objetivo de conquistar qualidade no ensino, a custos reduzidos.

Enfim, em 3 de julho de 1992, os cooperados decidiram comprar uma área de 28.762 m², no Jardim Vivendas, bairro localizado em área nobre da cidade — o terreno fica nos limites do bairro. Convém ressaltar que a estrutura física da Cooperativa surgiu de um planejamento estratégico e adequado às necessidades e finalidades de sua proposta educativa.

Novas pressões surgiram, desta vez por parte dos moradores das imediações, que passaram a protestar contra o “suposto” fim da tranquilidade do bairro, até então caracterizado como plenamente residencial. Esse conflito tomou proporções gigantescas, tornando-se caso judicial, com pedidos de embargo e de protestos, divulgados e publicados num dos jornais da cidade — o *Diário da Região*. Após muita discussão e impasse, em novembro de 1992 o juiz concedeu o direito de “existência” da cooperativa no local planejado.

A corrida contra o tempo para que a obra fosse entregue até fevereiro de 1993 (período para o início do ano letivo) foi grande, com os responsáveis pela idealização e concretização do projeto trabalhando em tempo integral. O espaço físico da



COOPEC foi tomando forma gradativamente e concluído em sua totalidade após o início das aulas.

A estrutura física da escola conta com salas de aulas agrupadas em cinco unidades que são identificadas por cores (figuras 1 e 2); biblioteca; laboratórios científicos, de informática, de línguas e de artes; quiosque; parque infantil; piscinas; pátio coberto; horta para experiências; mini-campo de futebol; quadra dupla coberta; vestiários; almoxarifado; cantina; refeitório; salas de multimídia; anfiteatro adaptado.



Figura 1 - Vista Aérea da COOPEC - CECAS

A escola possui pavimento e rampas que possibilitam a circulação de deficientes pelo espaço. Há um portão de entrada principal, zelado por dois porteiros, além de uma entrada lateral, com um portão pequeno que dá acesso às salas de aula das

primeiras séries do ensino fundamental e à unidade de educação infantil. A entrada das crianças da educação infantil é feita somente por esse portão, com o objetivo de garantir segurança na recepção e entrega desses alunos aos pais ou responsáveis.

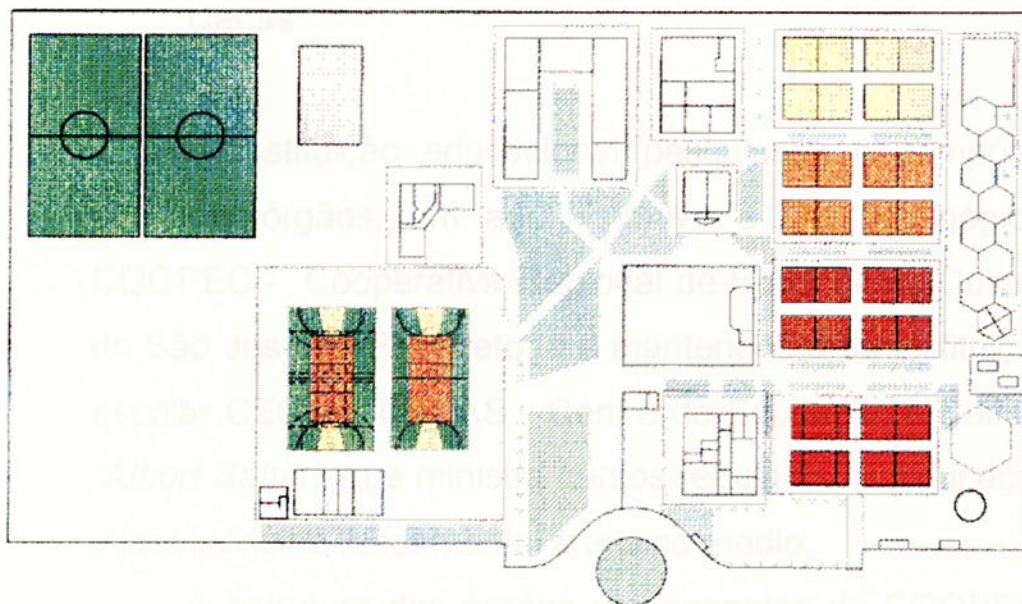


Figura 2 - Planta Baixa COOPEC - CECAS

Atualmente, a escola reformulou seu sistema de acesso interno. O sistema de entrada de professores, funcionários, alunos e visitantes acontece por meio de passagem por *catracas* eletrônicas. A identificação e presença dos alunos e funcionários é registrada na entrada e saída através de um cartão magnético personalizado. As visitas também recebem cartão de acesso e orientação, já na portaria.

Tendo sido resolvidas as questões de construção, os organizadores elaboraram a estrutura Administrativo-Pedagógica que passamos a mostrar.

1.1 Estrutura Administrativo-Pedagógica da Coopec-Cecas

A instituição educacional pesquisada é composta por dois órgãos, um administrativo e um pedagógico: COOPEC - Cooperativa Regional de Educação e Cultura de São José do Rio Preto, é a mantenedora da instituição escolar CECAS; CECAS - Centro de Educação e Cultura "*Albert Sabin*", que ministra cursos regulares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A estrutura dos órgãos componentes da COOPEC-CECAS foi definida no organograma da mantenedora (figura 3).

O objetivo da COOPEC é prover o CECAS de recursos materiais e humanos, visando qualidade no ensino aos alunos, filhos de cooperados. Pode-se citar, ainda, dentre outros objetivos da COOPEC, conforme o artigo 3º, Capítulo II do Regimento Interno da Cooperativa (RIC), a integração do CECAS à comunidade, promovendo intercâmbios científicos, culturais, educacionais e esportivos.

ORGANOGRAMA DA MANTENEDORA

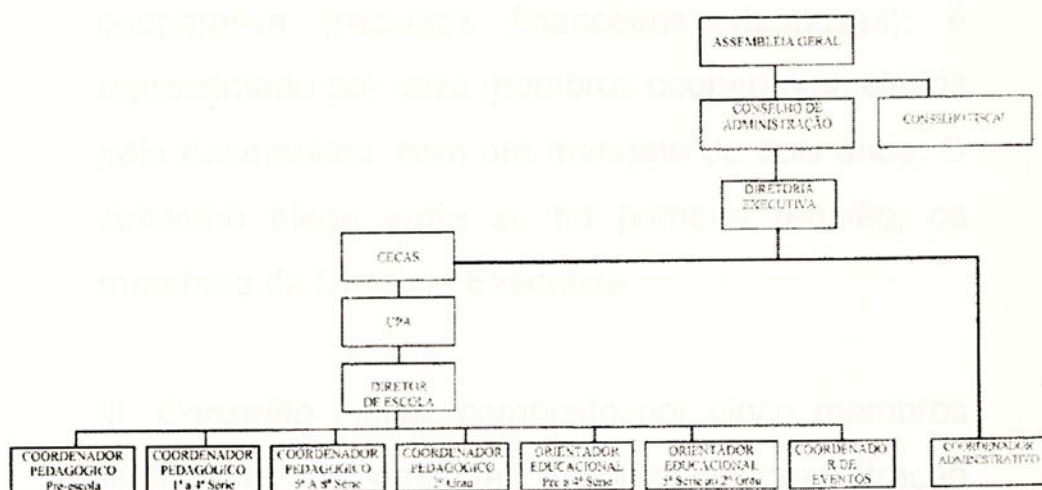


Figura 3 - Organograma da Mantenedora

A estrutura da COOPEC compreende os seguintes órgãos:

I. *Assembléia Geral*: órgão máximo composto pelos cooperados, para votação e deliberação de assuntos da cooperativa, ocorrendo ao menos uma vez por ano, e podendo convocar chamadas extraordinárias sempre que necessário.

A Assembléia Geral é soberana, composta por todos os cooperados, para deliberar sobre qualquer assunto da cooperativa. Entretanto, os assuntos pedagógicos ficam a cargo da diretoria pedagógica do CECAS - Centro de Educação e Cultura "Albert Sabin".

II. *Conselho de Administração*: administra a cooperativa (recursos financeiros, despesas); é representado por onze membros cooperados, eleitos pela Assembléia, com um mandato de dois anos. O conselho elege entre si, na primeira reunião, os membros da Diretoria Executiva.

III. *Conselho Fiscal*: composto por cinco membros efetivos e três suplentes, fiscaliza a administração da cooperativa, conferindo saldo em caixa, observando o atendimento aos compromissos sociais, os recebimentos de créditos, estudando balancetes e outros demonstrativos.

IV. *Diretoria Executiva*: composta por Presidente, Vice-Presidente, Diretor Financeiro, Diretor Secretário, Vice-Diretor, Secretário e Diretor de Operações. À Diretoria cabe estimar a rentabilidade de operações e serviços, estabelecer normas de controle das operações e serviços, supervisionar as atividades da cooperativa, programar a realização de cursos, fiscalizar a qualidade e o padrão de ensino na escola mantida pela cooperativa.

V. *Serviços Auxiliares de Administração*: sua função é prover suporte operacional. É formada pela



Tesouraria, Almoxarifado, Reprografia, Cursos e Refeitório.

A instituição educacional CECAS, responsável pelos cursos regulares, possui regimento próprio, homologado na Delegacia Regional de Ensino (DRE) de São José do Rio Preto e também possui alguns órgãos:

I. *CPA: Conselho Pedagógico Administrativo.* É composto por representantes da COOPEC (Conselho Fiscal, de Administração, Diretoria Executiva) e do CECAS, nas figuras do diretor pedagógico, membros da equipe pedagógica e um representante de cada área da instituição (docentes, funcionários, alunos).

O CPA delibera sobre assuntos relativos ao CECAS (sugeridos previamente pelos membros), tais como aprovação e seleção de cursos pedagógicos, excursões, disciplina, uniformes. A dinâmica dos assuntos discutidos no CPA inicia-se com a fala do diretor pedagógico, apresentando a pauta da reunião. A seguir todos têm direito a comentários, opiniões, sugestões e críticas. Ouvindo-se as partes, tenta-se um consenso e ocorre a votação para a deliberação dos assuntos. Nas votações, todos têm direito e igualdade de voto, quer seja nas reuniões ordinárias ou extraordinárias.

1.2 Referendo à História

II. *Diretoria Pedagógica*: supervisiona e organiza o cumprimento dos assuntos burocrático-pedagógicos (legislação, calendário escolar). Encarrega-se também da supervisão do andamento das atividades do CECAS, através de reuniões com a equipe pedagógica.

III. *Equipe Pedagógica*: transmite decisões e solicitações acordadas com a direção. Organiza, analisa, avalia e apóia o desenvolvimento pedagógico das atividades em sala de aula. É composta pelos coordenadores e orientador educacional.

A participação dos cooperados (pais ou responsáveis) está organizada em forma de assembléia, que dá oportunidade à discussão de temas e decisões a serem tomadas, levando-as à votação.

Os membros de outros órgãos da COOPEC são eleitos em assembléia, podendo candidatar-se qualquer cooperado em conformidade com o estatuto em regimento da cooperativa, passando, assim, a representar os demais cooperados.

A dinâmica da COOPEC-CECAS objetiva a relação participativa dos seus membros integrantes, nos diversos níveis.

1.2 Retomando a História

Simultaneamente à construção do espaço físico, em novembro de 1992 a diretoria da COOPEC publicou um edital de concurso para a seleção do corpo técnico-administrativo e docente, no *Diário da Região*.

O ideal de uma escola diferenciada na qualidade de ensino e nos custos da mensalidade também anunciava uma intenção de maior valorização dos profissionais, oferecendo um espaço de trabalho aberto, crítico, inovador e uma proposta de salário superior à base oferecida pela grande maioria das instituições escolares da cidade.

Essa divulgação estimulou a procura maciça de professores da cidade e até mesmo da região para a inscrição ao concurso. No total, foram computados 773 candidatos para 40 vagas de 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio; 411 concorrentes a 16 vagas para a educação infantil; e 450 para 20 vagas nas 4 primeiras séries do ensino fundamental.

Em princípio, a formação da equipe pedagógica deu-se com base em um levantamento de nomes de profissionais vinculados à área da educação na cidade, em diferentes instituições. Entretanto, essa equipe foi desfeita à época do concurso, assumindo as funções os profissionais selecionados em janeiro de 1993.



A nova equipe pedagógica constitui-se de uma diretora, três coordenadores (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e um coordenador de eventos.

Antes do início das aulas, docentes e equipe pedagógica começaram a se reunir nas chamadas HTPs (Horário de Trabalho Pedagógico), para discussão da proposta pedagógica, preparação de materiais e aulas. As aulas iniciaram-se em 1993: em fevereiro, para os alunos do ensino fundamental, e em março, para os alunos da educação infantil.

A escola, naquele momento, trazia inovações pedagógicas, gerando angústias em muitos cooperados. Também para os professores, a inovação trouxe dúvidas, conflitos, questionamentos, que foram amenizados gradativamente através de reuniões com a mantenedora e a equipe pedagógica.

A clientela da COOPEC-CECAS possui um nível sócio-econômico médio-alto, caracterizada por filhos de professores universitários e profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, etc.). Esses pais almejavam, além do conteúdo das áreas do conhecimento, que os alunos pudessem ser incentivados e levados a resgatar questões éticas e reflexivas e ações culturais, dando igual importância e valor à prática de dança, música, poesia, eventos, entre outros.

No decorrer dessa trajetória de consolidação estrutural da instituição, percebem-se alguns aspectos carentes de orientação e reflexão, que devem ser ressaltados: a) pontos de vistas divergentes quanto ao discurso proposto e as atitudes desenvolvidas, no que diz respeito ao corpo docente; b) O ponto de vista dos pais e alunos em face de sua posição na escola.

Em sua estrutura física, a sala dos professores é um espaço amplo, com banheiros masculino e feminino anexos, uma grande mesa de trabalho, um terminal de computador ligado à InterNet, mural para informações e comunicações. A sala pode ser visualizada totalmente, pois possui uma parede com amplas vidraças (parece um “aquário”). Do corredor das salas do ensino fundamental e de parte da área usada pelas crianças durante os intervalos de aulas, bem como da sala de recepção, tem-se uma visão ampla da sala. Embora seja um espaço privativo dos professores, é extremamente “observável”.

É importante considerar-se esse fator, pois quando o professor está no seu momento de descanso ou realizando tarefas extra-classe, pode ser visto pelas crianças. Se há, por exemplo professores com hábito de fumar e ele acende um cigarro na sala dos professores, poderá ser visto pelas crianças; esse comportamento do adulto não vai de encontro à filosofia trabalhada com os alunos, mostrando incoerências entre falas e atitudes.

Com relação ao ponto de vista dos pais e alunos em face de sua posição na escola, freqüentemente, o corpo docente coloca a pressão sofrida através da frase que, em especial no início da escola, tornou-se comum: *"Eu sou 'dono' da escola", "meu pai manda aqui"*. Essa fala é sustentada pela estrutura administrativa da escola, notando-se até hoje essa forma de consciência em alguns grupos de pais e alunos.

Outro fator gerador de angústia ocorre na transição de membros integrantes da Mantenedora, observando-se uma discordância sobre metas e objetivos e conseqüentemente, causando uma descontinuidade da proposta e da dinâmica da instituição.

No interior das relações do CECAS, isso acaba ocasionando conflitos que se refletem na prática pedagógica. A troca constante de Diretor pedagógico e coordenadores desestabiliza o corpo docente e gera expectativas e temores com relação ao destino da escola e da proposta pedagógica, além de propiciar uma sensação de ruptura e descrédito sobre o trabalho desenvolvido.

Esses acontecimentos, divulgados e pulverizados informalmente e também através de publicações (por exemplo as solicitações de currículos, veiculadas nos jornais) tornam a COOPEC-CECAS alvo de comentários, muitas vezes negativos.

Comumente, a população demonstra incompreensão com relação a tantas mudanças na direção e, pelo fato da escola oferecer uma proposta diferenciada de educação, a interpretação inicialmente era de que a escola era “fraca” e que deixava os alunos fazerem o que quisessem. Portanto, disseminava-se uma imagem de escola completamente indisciplinada e desorganizada.

Comentários como esses passaram a mobilizar toda a equipe pedagógica no sentido de um trabalho de divulgação e sensibilização da proposta da instituição. Os meios utilizados para tal proposta são as reuniões de pais, a união da APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmio estudantil, docentes, voluntários e alunos na realização de atividades e eventos divulgadores dos processos educativos e dos resultados obtidos.

Nota-se, ao longo dos últimos anos, que essa visão estigmatizada da instituição foi minimizada, estando os cooperados atualmente, na maioria satisfeitos, os maiores divulgadores da escola. Esse fato deve-se à sua presença constante e sua inserção na dinâmica da instituição.

A possibilidade de participação dos pais na vida escolar da COOPEC-CECAS é bastante ampla e freqüente. A própria forma de ingresso à instituição já denota um sistema diferenciado de relação entre pais e escola, pois ao adquirir uma cota, o pai ou responsável pelo aluno é convidado e solicitado a acompanhar e fazer

parte das tomadas de decisões sobre o encaminhamento de determinados assuntos referentes à gestão, finanças, etc. Além disso, os cooperados são permanentemente convidados a participar de um modo efetivo na vida acadêmica de seus filhos.

Percebe-se uma grande abertura para a presença da família também em festividades e eventos culturais promovidos pela escola e pelos próprios pais (Feira do Livro, Exposição de Artes, Festas, Jogos esportivos), contando com a colaboração do grupo, trabalhando, apresentando, expondo. A escola também os convida a participar de cursos, palestras, grupos de estudos, ora contribuindo com a divulgação dos mesmos, ou com a sua efetivação (ministrando palestras), engajando-se nas discussões. Pais que são especialistas em determinadas áreas comumente oferecem seus conhecimentos como ponto de partida para um trabalho que priorize o vínculo escola-sociedade (psicólogos, dentistas, médicos, advogados, etc.)

Essas atividades são realizadas visando uma valorização das relações, a interação e cooperação entre os grupos na idealização e prática dos eventos, aproximando professores, funcionários, pais e alunos em torno de um objetivo comum.



CAPÍTULO 2

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA COOPEC

A proposta educacional do CECAS, segundo a equipe pedagógica, é embasada no *construtivismo sócio-interacionista*, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e o conhecimento como produto da interação entre sujeito e objeto.

Kamii e DeVries (1982/1995; 22), em estudo sobre a teoria de Piaget na educação, referem-se ao construtivismo como *“processo pelo qual um indivíduo desenvolve sua própria inteligência e seu conhecimento”*. As autoras enfatizam, ainda, a necessidade de um ambiente que respeite o direito à expressão de idéias, opiniões, emoções e que estimule a autoconfiança, o respeito por si e pelo outro.

Nesse sentido, a instituição apresenta como “filosofia” a participação ativa e imediata do educando dentro da escola e na sociedade, incentivando a autonomia e buscando uma sociedade mais justa.

A participação e integração do aluno em questões sociais e folantrópicas são exemplificadas por projetos beneficentes como arrecadação e doação de materiais recicláveis e alimentos não perecíveis a entidades sociais, visitas e encontros com representantes de diversos segmentos da comunidade (associação de deficientes físicos, participantes de projetos comunitários) e em comunidades carentes pertencentes à periferia da cidade.



A preocupação da equipe pedagógica com relação à efetivação de uma proposta de educação moral dentro do currículo é difundida em toda comunidade escolar. Um exemplo da divulgação está presente na agenda escolar personalizada da cooperativa, que traz, além do calendário escolar e horário de aulas, um resumo sobre o histórico da instituição e da proposta educacional. Da agenda, podemos destacar uma citação que expressa e identifica qual é a importância atribuída a determinados valores, tanto para a ação pedagógica quanto para as relações interpessoais ali presentes:

“Haverá respeito às disposições internas e aos interesses dos alunos, que serão encorajados e orientados a construir seu saber e os seus próprios valores éticos - a honestidade, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito mútuo e o cooperativismo, de forma a promover o auto-conhecimento”.¹

O desejo da COOPEC-CECAS é que o educando viva plenamente no espaço escolar. Para isso, propõe ações que estimulem a participação ativa e a contribuição nos assuntos acadêmicos.

Um exemplo dessas ações da instituição, símbolo da participação mais direta, carregada de sentimento e significado, foi o processo de escolha de um nome para a escola. O nome “*Albert Sabin*” foi selecionado e eleito pelos próprios alunos, devido a sua valiosa e inestimável contribuição à saúde das crianças, com a descoberta da vacina que previne a paralisia

infantil, além da autoria de uma célebre frase que exprime e comunga com os ideais da instituição: *“Há que se fazer algo para a humanidade sem visar lucro.”*²

A seguir, descreveremos os trabalhos desenvolvidos pela equipe pedagógica junto ao corpo docente e discente. Apresentaremos, primeiramente, as ações didático-pedagógicas, abordando a organização do planejamento e procedimentos pedagógicos na equipe; num segundo momento, a proposta metodológica da educação infantil e a organização da prática pedagógica na sala de aula e seus objetivos serão analisados.

2.1 Ações Didático–Pedagógicas: Organização do Planejamento e Procedimentos Pedagógicos na Equipe

As reuniões pedagógicas também consistem num instrumento para o exercício da comunicação, da reflexão e do debate sobre os acontecimentos da COOPEC-CECAS.

Semanalmente, às segundas-feiras, acontece uma reunião de todo o corpo docente com a equipe pedagógica e direção, durante 2h30min., para serem discutidas questões sobre eventos ocorridos ou em andamento, conteúdos, disciplina, avaliação, enfim temas

¹ Agenda da coopec-cecas.

² Texto reproduzido na placa comemorativa da inauguração da COOPEC.



que são pertinentes ao grupo de uma forma geral. Essa reunião é denominada HTP- Horário de Trabalho Pedagógico.

Nessa reunião são discutidas propostas de ações pedagógicas, diretrizes da equipe pedagógica, implantação de idéias, reflexão sobre resultados obtidos. Os problemas e as dúvidas são lançadas pelo grupo e para o grupo, com ampla possibilidade e direito a manifestações, críticas, sugestões por parte do grupo, para isso algumas das dinâmicas geralmente utilizadas são as reflexões registradas por escrito (individuais ou coletivas), expressão verbal das idéias, levantamento de opiniões por meio de questionários e avaliações.

O objetivo dessa reunião coletiva é a conscientização sobre a situação escolar de uma maneira global, visualizando um trabalho unificado e seqüencial segundo a equipe pedagógica, pois assim os alunos de um determinado grupo de professores passarão nos anos seguintes por outros docentes tendo esses um conhecimento prévio sobre o andamento do trabalho, do conteúdo, das ações pedagógicas utilizadas e vivenciadas anteriormente das características do grupo (enquanto potencialidades e necessidades).

Após esse momento de reunião geral, o corpo docente divide-se entre grupos da mesma área, com seus respectivos coordenadores. Nesse momento, trabalha-se com leitura e discussão de textos pedagógicos específicos da área de atuação, fundamentando a prática

e também com a discussão das propostas e ações desenvolvidas na semana, os resultados obtidos durante o processo.

Com esse material em mãos, o grupo revisa, busca aperfeiçoar e adequar periodicamente planejamento, planos, objetivos, parâmetros, enfim os documentos que asseguram e organizam a prática, executando uma avaliação sobre o processo.

Os professores possuem também um período de 50 minutos diários para um encontro individual com a coordenadora pedagógica ou para preparação de material, denominada HA - Hora Atividade.

Na educação infantil, o horário-atividade é simultâneo, possibilitando às professoras estarem reunidas para realizar o planejamento das atividades e temas, para a discussão do andamento do trabalho, trocando idéias e experiências. Nesse momento, as professoras também costumam relatar casos de alunos com dificuldades (*acadêmicas* ou disciplinares) e as ações realizadas na tentativa de superação do problema. A situação acaba sendo refletida pelo grupo, podendo surgir outras alternativas. É importante ressaltar que esses relatos são espontâneos, ou seja, a professora coloca os acontecimentos para o seu grupo por vontade própria e de maneira informal.

Na educação infantil, o registro de toda a prática docente está contida nos relatórios, que resumem os trabalhos desenvolvidos no bimestre ou semestre



discorridos em forma de história, destacando dinâmicas, atividades, “falas” da criança, reflexões do próprio docente.

Os relatórios permitem, segundo a coordenadora, um estudo comparativo sobre o que já foi realizado, o que poderia ser acrescentado ou reformulado, visando também superar etapas que foram percebidas como não funcionais.

Esse relatório é uma solicitação da coordenadora de educação infantil, sendo considerado um documento tão valioso e necessário quanto as fichas de avaliação, diário de classe, plano de ensino, etc. Ele é uma das formas que a coordenadora possui para acompanhar o trabalho pedagógico da sua equipe.

Para iniciarmos a descrição da organização da educação infantil na COOPEC-CECAS, apresentaremos o relato da sua coordenadora pedagógica, Heide Struzziato Miranda, que desenvolve sua proposta desde o surgimento da instituição:

“O trabalho do professor de educação infantil fornece ou deveria fornecer os elementos básicos e essenciais para a paixão pelas descobertas e observação do meio.

Compete ao professor trabalhar todas as linguagens possíveis para essa faixa etária, bem como explorar, incentivar e valorizar as potencialidades e habilidades de cada um.

O sucesso do trabalho escolar depende muito do

entusiasmo e do envolvimento do professor com o grupo. É preciso que o docente acredite na criança e que efetivamente participe de todos os projetos junto da mesma.

As aprendizagens adquiridas nesse período não devem servir tão somente para o próximo ciclo ou etapa da escolarização que a criança vai enfrentar, mas para toda a sua vida. Nesse sentido, o conhecimento "cidadão" vai ser de fundamental importância, pois assegurá-lo e desenvolvê-lo, sempre e da melhor maneira, é uma questão de sobrevivência da espécie humana.

Meu objetivo maior atualmente com os professores é que eles desenvolvam com muita determinação os princípios identificados no relatório 'Jacques Delors', no qual uma das questões básicas é o envolvimento da escola na transição da cultura da guerra para a cultura da paz.

Acompanho o trabalho pelo corpo docente de diversas maneiras, observando atitudes gerais (não só educacionais), o envolvimento com a escola (examinando atitudes com a 'luta' para não vir trabalhar em um dia que a escola solicita); isso faz parte da minha avaliação moral.

A avaliação pedagógica é fundamental na verificação sobre o que cada professor está lendo, sobre a avaliação ou relatos dos pais, a satisfação (ou não) das crianças com o professor, as causas.

Os materiais da sala de aula (confeção, organização, distribuição, manutenção, reformulação), bem como os relatórios e fichas de avaliação das crianças fazem parte da avaliação organizacional."



Ainda sobre a trajetória da educação infantil na cooperativa, a coordenadora continua seu relato, abordando a evolução da prática pedagógica:

“Como já colocamos, iniciamos nosso trabalho em janeiro/fevereiro de 1993, em uma escola que se propunha a ser diferente, mas que ainda contava com poucos recursos.

Desde o princípio, estávamos preocupados em desenvolver e elaborar um projeto adequado com a clientela, onde se levasse em conta a construção do conhecimento da criança, o desenvolvimento da autonomia, o espírito de cooperação e solidariedade, a aquisição de hábitos e habilidades e, ainda, incentivasse a formação do julgamento moral da criança de uma maneira autônoma.

Sempre tivemos como proposta metodológica partir da prática social dos educandos, resgatando informações já adquiridas pelas crianças (e socializadas pelo grupo na atividade de roda), problematizando a assunto, tratando-a com a intenção de fazer o aluno pensar, instigando a curiosidade, passando depois à instrumentalização da criança pelo professor, levando informações adquiridas através de estudos feitos por ele (anteriormente), lendo e apresentando livros, documentos, que possam esclarecer os alunos até alcançar um momento de síntese, de finalização, sistematização e avaliação do trabalho.

A tônica do nosso trabalho tem sido a observação, a criação e o desenvolvimento de



propostas de trabalho que possam enriquecer culturalmente, socialmente as nossas crianças.

O começo foi difícil, porque mesmo tendo metade do grupo de professores com experiência, esta não se enquadrava numa proposta moderna ou diferenciada, somando-se a isso a insegurança dos pais de colocarem seus filhos em uma escola assim, sabendo que seria um trabalho inédito no município.

Partimos daquilo que propiciava mais segurança: contando muitas históricas, levando as crianças para passear pela escola, valorizando a hora da conversa na roda, fazendo com que as crianças se sentissem livres para se expressar.

Após um semestre de aulas, percebíamos (coordenadora e professores) que devíamos alcançar mais, que era preciso uma diretriz para o nosso trabalho (às vezes notávamos que a prática estava "espontaneísta").

Restava a pergunta "e o que fazer?".

Retornamos ao nosso trabalho com uma proposta de trabalho integrado, por meio de um livro de literatura infantil, pudéssemos resgatar as diversas áreas do conhecimento. Seria um livro simples e que o trabalho tivesse uma duração de uma semana ou dez dias, surgindo assim o "Projeto Caracol".

O projeto concretizou-se, entusiasmou a equipe, que gostou, mas... E a continuação disso? Faríamos sempre pequenos projetos? Que histórias seriam selecionadas?

Ponderamos que talvez um tema pudesse ampliar nosso trabalho, dando mais oportunidade de desenvolver os conteúdos das diversas áreas do



conhecimento e que também pudesse envolver ainda mais as crianças, criando condições para o enriquecimento de materiais trazidos pelos alunos.

Partimos do tema "folclore", que apontou o crescimento em relação ao trabalho anterior, criando espaço para a leitura de várias histórias, lendas, parlendas, resgatando canções populares, mostrando exposições com peças trazidas pela turma, incentivando a participação dos pais, produzindo textos, criando painéis, confeccionando brinquedos. O tempo previsto para o desenvolvimento do projeto avançou dentro do que tinha sido planejado.

Novamente nos pegamos questionando sobre o que faríamos. Como a criança tem participado dos projetos? E as curiosidades das crianças não podem ser levadas em conta para a escolha dos temas? Como selecionar os temas que as crianças se mostrassem interessadas em estudar?

No ano seguinte, 1994, iniciamos um projeto "animais", que havia sido um assunto de destaque e de grande interesse das crianças. Ainda tínhamos a preocupação de estarmos "forçando" a integração dos conteúdos, sistematizando no projeto várias atividades das diferentes áreas.

Quando terminamos o trabalho e fomos discutir e avaliar, sentimos que ainda tínhamos a preocupação de estar cumprindo o programa mínimo da educação infantil encaixando dentro dos projetos e que isto estava deixando o trabalho superficial.

Será que o trabalho com projetos tem como objetivo só a integração das áreas? Será que o objetivo maior é a ampliação dessa cadeia de relações? Não



estariamos deixando de aprofundar o tema em detrimento do programa mínimo?

A partir de 1996, buscamos o aprofundamento dos temas em estudo, alargando e incentivando as relações dos assuntos, procurando desenvolver o assunto, incentivando a busca de curiosidades sobre o tema.

Desde então temos encorajado o professor a apontar assuntos relevantes sobre o tema: destacar idéias novas, valorizando a riqueza nas fontes pesquisadas, o enriquecimento do estudo com palestras, filmes, visitas.

É importante também a documentação da fala das crianças no início do projeto no processo e na finalização, com o objetivo de registrar e acompanhar o crescimento e as conquistas do grupo.

O professor também deve enfatizar no trabalho a observação do trabalho do outro, valorizando-o no sentido de integrar-se ao "meu"; incorporar as idéias, refleti-las, identificar e respeitar diferenças, elaborar o diálogo entre os alunos e o conhecimento.

Enfim, na minha opinião trata-se portanto de um arquivo materializado daquilo que é imaterializado - o sentido que o conhecimento traz à vida de cada um."

2.2 Proposta metodológica da educação infantil - organização da prática pedagógica na sala de aula e seus objetivos.

As atividades elaboradas pelas professoras da educação infantil objetivam primordialmente a relação entre conteúdos, temas e a forma de desenvolvimento, envolvendo dinâmicas socializadoras e estimuladoras da interação entre o grupo, espaço físico e materiais.

Desde a primeira semana de aula, desenvolve-se um conjunto de ações que favoreçam a integração da criança nesse novo ambiente, buscando despertar nela o sentimento de pertencer a esse espaço, a possibilidade de construí-lo e a necessidade de preservá-lo.

A seguir, portanto destacamos algumas atividades que são desenvolvidas sob a justificativa de valorizarem essa proposta:

- a) *Reconhecimento do espaço físico escolar freqüentado e utilizado pelo grupo:* a criança precisa sentir segurança e estar familiarizada ao ambiente escolar. Por isso, é importante ter a visão e o conhecimento da estrutura física geral da escola, apesar de não ser um espaço totalmente explorado por ela. É necessário saber da sua existência, a quem é destinado cada ambiente, quais pessoas trabalham na instituição, suas funções e atributos.

Esse reconhecimento é trabalhado no dia-a-

dia, conforme podemos observar nos *relatórios*, com visitas assíduas à biblioteca, com atividade de Educação Física em local apropriado (quadra de esportes), com a utilização de espaços também ocupados por alunos maiores (aulas de informática, laboratórios, cantina).

Tudo isso permite à criança a visualização da estrutura física e organizacional da escola, adquirindo a noção de que todos têm acesso as áreas no momento adequado.

- b) *Reconhecimento da sala de aula*: neste momento, as noções tornam-se dirigidas ao espaço de maior tempo de utilização, sendo a classe apresentada como o ambiente “particular”, ocupado pela turma, dentro da escola.

O diálogo sobre essa temática busca sensibilizar o grupo em relação aos seus direitos e deveres sobre os objetos e materiais, bem como a necessidade de preservar, conservar e compartilhar esses elementos.

- c) *Organização do material individual e coletivo*: todos são responsáveis pelos materiais utilizados em classe e fora dela (bebedouros, parque, banheiros). Durante conversas em roda, a professora realiza junto ao grupo a seleção e separação dos materiais adquiridos pelas crianças, tais como cadernos,

borrachas, apontadores, lápis-de-cor e grafite, gizão, caneta hidrocor e tesoura.

Os demais materiais (régua, tintas, massas de modelar) e os que “sobram” no final do ano letivo são colocados em caixas de uso coletivo, não contendo divisão nem identificação pessoal, para que todos possam usar quando se fizer necessário, recolocando-os no local adequado após o uso.

As crianças pequenas são prestativas e entusiasmadas para a participação na organização do funcionamento da classe. Elas discutem juntamente com a professora a viabilidade da rotina do grupo, estabelecendo coletivamente critérios que organizem e definam a participação de todos de uma maneira igualitária, justa e responsável.

Os critérios são fundamentados em noções de seqüência, interesses e facilidades. Um exemplo é a escolha dos auxiliares de classe: essa atividade conta com a participação de todos, entendendo que, para uma melhor atuação, a divisão é de uma criança por dia como auxiliar. O critério é definido pelo grupo, geralmente por meio de ordem alfabética, seqüência de grupos ou sexo, facilitando a visualização do ciclo. Ao ajudante cabe a distribuição e recolhimento dos materiais, levar ao inspetor as atividades para serem encaminhadas ao departamento reprográfico ou alguma solicitação da professora.



Geralmente, o ajudante ocupa o primeiro lugar na “fila”, quando o grupo dirige-se para algum outro ambiente. Convém ressaltar que o procedimento de organização em filas é pouco utilizado na unidade de educação infantil do CECAS; as professoras optam pelo “andar em grupo”, pois esse momento é aproveitado para realizarem-se observações sobre o caminho, para diálogos entre as crianças e a professora de uma forma mais aberta e espontânea.

Algumas outras atividades, como jogos, limpeza e organização da sala, estantes, livros e brinquedos, envolvem o grupo todo no processo de reorganização, uma vez que o material é utilizado em conjunto.

Nessa dinâmica, a professora tem a oportunidade de observar se há crianças que são, constante ou esporadicamente, excluídas do processo, além de investigar as motivações do grupo, as lideranças na distribuição de funções ou objetos e quem determina as ações dentro do grupo.

A sensibilização sobre a importância de um trabalho coletivo e da cooperação pode ser observada nos quadros das regras de boa convivência do grupo, em cartazes afixados em murais da unidade, que transmitem mensagens ou alertas sobre o uso e a partilha dos bens comuns da

escola.

- d) *Regras da boa convivência*: percebe-se, por meio dos relatórios, uma preocupação das professoras com a concepção, a construção e o respeito às regras de convivência, demonstrando em seus registros a importância integral que essas ocupam no ambiente de sala de aula; ainda, algumas atividades são desenvolvidas com o objetivo de focar as regras do grupo. Essas regras podem ser associadas, pela observação dos registros, à necessidade do grupo no ambiente escolar. Pode-se citar como exemplo a socialização na organização dos materiais e do espaço, o respeito à integridade física, aos direitos de cada um no grupo e também a importância de se estabelecer uma relação fundamentada na cooperação, na coletividade e na possibilidade de se posicionar e respeitar o ponto de vista alheio.

Kohlberg (1989) demonstra em seus estudos a valorização da prática da democracia no espaço escolar, a partir de sua própria realidade, e alerta ser essencial a participação de todos os elementos da instituição na construção e reflexão sobre valores, para que a escola ultrapasse o trabalho com conteúdos normalmente priorizados no ensino.

O autor, ainda, diz que a intervenção pedagógica deve propiciar um *clima democrático*, uma *atmosfera moral*, através da discussão de questões morais ou conflitos surgidos, para tornar oportuna a vivência e a construção de princípios universais como a democracia, a solidariedade e a cooperação na escola:

“Democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral que envolve a busca dos interesse e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa.”

(Kohlberg, 1989:30).

Também Heller (1950) mostra que a participação na elaboração e a prática vivida das regras nas relações interpessoais auxiliam a criança na elaboração de julgamentos, observando intenções, pontos de vistas diferentes, buscando uma solução que represente a necessidade do bem-comum e não da simples obediência à norma:

“La autonomia es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a ensinar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre si e someterse a las reglas comunes.”

(Heller, 1950:16)

As professoras da unidade de educação infantil trabalham as regras dentro das rodas de conversa, refletindo com o grupo sobre alguma situação de conflito ocorrida ou quando há necessidade de uma reavaliação dos “combinados”.

As regras de boa convivência encontram-se afixadas num quadro, no ambiente da sala de aula. Este quadro é denominado *O que é legal, o que não é legal*. Sua confecção tem a participação da criança, que elabora os desenhos — representações gráficas dos combinados. Geralmente, a professora é a “escriba” do grupo que ainda não consegue escrever; portanto, ela escreve a frase organizada pelo grupo e este desenha sua representação.

Existem, ainda, em algumas salas de aula, um quadro denominado *O que aconteceu? Conseqüências?*, com a função de manter registrado algum conflito surgido e discutido no grupo, como forma de reflexão sobre o acontecimento e para a elaboração de julgamentos e soluções, expressando verbalmente o raciocínio e podendo, assim, compartilhá-lo e socializá-lo.

Algumas ocorrências são registradas pelas professoras em seus relatórios, como se pode verificar nos relatos da professora J, que resgata integralmente a fala das crianças envolvidas, explicando ainda a conduta praticada:

“...É interessante notar que nesses momentos [jogos] surgem conflitos do tipo:

— ‘Tia, ele pegou todas as minhas peças!’

— ‘Tia, eu preciso de mais peças!’

Tais discussões merecem atenção de todo o grupo para que se chegue ao consenso de que é necessário repartir as peças do jogo. Tal consenso é retirado das conversas de roda nas quais são discutidas as regras da sala.”

(Relatório 1, p.8)

A professora situa o leitor sobre o andamento das aulas e sobre os acontecimentos vividos pelo grupo, além de sua ação pedagógica como forma de trabalhar a questão surgida.

3.1 John Dewey e a Educação Moral na Escola Democrática

John Dewey (1859-1952), filósofo e educador, defendeu em seus estudos relacionados à educação, a educação é socializada sob os seus princípios, e assim, a educação é socializada e regulada por uma fundamentação coerente sobre questões envolvidas no processo de aprendizagem, tais como a reflexão e o

CAPÍTULO 3

PROJETOS ESPECIAIS PEDAGÓGICOS E A CONTRIBUIÇÃO DE JOHN DEWEY A JEAN PIAGET

O trabalho de construção da cidadania na educação infantil da COOPEC-CECAS fundamenta-se, teórica e metodologicamente, na proposta de Dewey e Kilpatrick. Portanto, mostraremos em primeiro lugar as concepções destes dois autores e posteriormente exemplificaremos o trabalho por meio do *Projeto Cidadania*.

O *Projeto Cidadania* foi desenvolvido na educação infantil, sob a justificativa de uma exigência social da construção de um cidadão crítico e cooperativo. Levantaram-se, por meio das atividades, reflexões acerca dos valores morais de cada criança, tomando como ponto de partida as necessidades e exigências do ambiente social do grupo de alunos.

3.1 John Dewey e a Educação Moral na Escola Democrática

John Dewey (1859-1952), filósofo e educador, demonstra, em seus estudos relacionados à educação, uma preocupação em investigar e destacar uma fundamentação coerente sobre questões envolvidas no processo de aprendizagem, tais como a reflexão e o

desenvolvimento da consciência dos fins, nas condutas praticadas pelo sujeito.

Dewey valoriza o interesse e as necessidades pessoais do sujeito nas atividades, sendo esse o pressuposto de uma real construção e prática de conhecimentos.

É importante ressaltar, neste trabalho, que essas questões, para Dewey, fazem parte do indivíduo enquanto pessoa (o que Dewey reconhece como formação de conduta e caráter) e como sujeito social, participante e atuante em “laços” denominados por ele como físicos, naturais e sociais, a exemplo de instituições, grupos e família.

Dewey mostra que as situações vividas e experimentadas pelo sujeito não podem ser examinadas como circunstâncias estanques e isoladas, pois a riqueza de uma ação consiste no exercício de operações que vão além da busca ou observação de resultados meramente mecânicos, externos e imediatos. Essas operações implicam também no desenvolvimento de um interesse absolutamente voltado à ação, dirigindo e solicitando do sujeito toda sua força e capacidade. Esta é interpretada por Dewey como interesse, ou seja, uma atuação, uma reflexão para a obtenção de resultados criativos, coerentes e adequados à situação, um esforço que envolve persistência e motivação. Esses resultados devem ser flexíveis, modificáveis, passíveis de reformulação e adequação às circunstâncias.

Analisando o pensamento de Dewey sobre o desenvolvimento do sujeito, sua conduta e o papel da experiência na educação, observamos que a preocupação está acima do cumprimento de transmissão de informações e conteúdos curriculares, segundo ele, enfatizados pela instituição escolar: *“O que se deve desejar nos educandos é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais.”* (Dewey. In: Lourenço Filho, 1978:1998).

Portanto, a educação representada pela escola precisa reformular seu objetivo e concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Deve entender e admitir a importância da consideração e relevância das questões culturais, dos valores sociais e morais, afirmando sua condição como experiência de vida, e utilizando seu espaço para tornar oportuno ao educando a experiência de refletir sobre suas condutas e sua atuação no grupo social.

Dewey vislumbra uma educação que objetive a reavaliação, a reconstrução constante das experiências e seus resultados, para que os costumes sociais estabelecidos não perpetuem estaticamente, tornando-se desconexos e inadequados aos anseios e evoluções do grupo social.

À luz de sua teoria, verificaremos, na educação, a presença do conceito moral na consideração das ações, nas relações interpessoais, examinando qual o sentido da

existência moral na conduta, sua definição de princípios, regras e qual a função da reflexão das ações no desenvolvimento da moral e do julgamento. Por meio da análise do “mecanismo” da ação de Dewey, procuraremos extrair desse processo como ocorre o desenvolvimento do indivíduo em suas capacidades de reflexão, consciência e julgamento.

Para o filósofo e educador, as ações não podem ser observadas como fatos que se sucedem de maneira desvinculada e desconexa. A ação possui um objetivo, um propósito que impulsiona e conduz o sujeito a outras ações, até que se obtenha um resultado final. Destacando essa característica de conexão e sucessão entre as ações, Dewey afirma ser necessário compreender que essa relação e resultado das ações não se limitam ou acabam no instante da sua concretização.

Na medida em que o sujeito reflete sobre sua ação, ele adquire impressões dessa experiência e, em uma nova atuação, ele pode optar por utilizar ou não os caminhos e resultados obtidos anteriormente. Dewey considera essa constante possibilidade de escolha, de reflexão e análise da intenção dos atos como o verdadeiro desenvolvimento do hábito. Destaca, ainda, a concepção de hábito como mera resposta ou ação mecanicamente apresentada mediante uma solicitação, isso porque essa expressão externa não garante uma educação e um desenvolvimento dos hábitos enquanto representações internas.

Durante a ação, o sujeito deve perceber o que pretende, ter consciência do propósito de sua ação e essa capacidade é verificável como (em forma de) desenvolvimento. Ainda, é através do exercício da reflexão de seus atos, da possibilidade de escolha e opção de aproveitamento de resultados obtidos em experiências anteriores que se desenvolve a formação da personalidade do sujeito, o seu caráter.

Podemos verificar o grau de formação do caráter em que o sujeito se encontra analisando a característica de um ato evolutivamente, ou seja, considerando as atitudes e hábitos que o sujeito desenvolveu e possui até o momento, ele demonstrará o grau de formação e estabilidade que atingiu.

O sujeito também pode agir sob condições circunstanciais, conforme solicitações ou apelos momentâneos e, por mais amadurecido que seja, o homem não possui um caráter completamente formado; quando criança, pode ser coagido a comportar-se de determinada maneira pela força superior do adulto. Essa arbitrariedade nas relações dificulta a presença da reflexão no interior da ação, conduzindo a criança a um desenvolvimento mal orientado, no que diz respeito à observação e consciência da intenção de um ato e da previsão de suas conseqüências, vinculando as atitudes a reações imediatas, tais como recompensa, punição e castigo.

O ponto em questão, para Dewey, é a necessidade da observância sobre a relação que existe entre os atos (que, segundo o autor, por mais casuais que possam parecer, sempre contém um sentido ou atributo moral).

Por outro lado, examinado a conduta adulta, percebe-se que esta também sofre influência de elementos denominados *variáveis acidentais, ocasionais*, não manifestando uma verdadeira intenção ou uma disposição habitual.

Refletindo sobre o ato, o sujeito terá a possibilidade de ampliar sua visão de ação com base na causa e conseqüência, analisando também a relação que existe entre a ação e o caráter, a abrangência e extensão social; examinando a necessidade ou não de considerar ou levantar a questão moral frente a situação, ultrapassando um julgamento restrito ao louvor ou censura dessa ação.

Para que se possa compreender o julgamento sobre a conduta, faz-se necessário analisar a base do julgamento e os princípios que a constituem. No livro *Teoria da Vida Moral* (1980), Dewey define *princípios* como idéias gerais desenvolvidas e reunidas no decorrer das experiências sociais; essas idéias, por sua vez, são transmitidas para o grupo por meio da comunicação social.

O autor levanta uma crítica sobre a utilização inadequada dos princípios, quando tomados como regras e sendo assim transmitidos ao grupo de forma inflexível e determinante sobre o que é certo ou errado,

desenvolvendo no grupo uma característica de ação em conformidade. Os princípios devem ser concebidos como um instrumento que pode auxiliar no julgamento das ações mas que são evolutivos como as experiências, enquanto as regras são consideradas algo pré-fixado, determinado para ser aplicado na prática:

“As regras são práticas; são meios habituais de fazer coisas. Os princípios, porém, são intelectuais; são métodos finais usados ao julgarem-se normas de ações que foram sugeridas. (...) o objetivo do princípio moral é fornecer pontos de vista e métodos que capacitem o indivíduo a fazer, para si, uma análise dos elementos do bem e do mal na situação particular em que se encontre.”

(DEWEY, 1980: 294)

As regras, segundo o autor, ditam o que e como agir, enquanto o princípio moral instrumentaliza o indivíduo na análise da situação em si, não em conformidade ou submissão a uma regra, que muitas vezes não é adequada ou não fornece os subsídios e elementos necessários para a análise. A crítica feita por Dewey sobre as regras encontra-se no objetivo e na função das mesmas, que estimulam o comodismo, a passividade do homem no momento de elaborar um julgamento sobre uma ação, quando se vale das regras como adequadas a situações definitivas em sua prescrição.

Esse autor afirma que não é possível um desenvolvimento da moralidade quando o sujeito encontra-se preso a um tipo de julgamento de ação com base no que é preestabelecido enquanto certo ou errado, pois essa prática despreza a reflexão. O ponto chave no desenvolvimento da moralidade encontra-se no exercício da reflexão diante das situações, dos conflitos entre as normas. Distingue, ainda, em seu texto, a moralidade no plano intelectual, “dividindo-a” enquanto moralidade *costumeira* e moralidade *refletiva*.

A moralidade costumeira baseia as regras de conduta nos hábitos “ancestrais”, enquanto a moralidade refletiva examina todos os dados e circunstâncias da situação, verifica de forma crítica a validade e a possibilidade (adequação) de aplicação das normas na respectiva situação, não aceitando-as passivamente, pois é justamente no embate, no confronto entre os propósitos e as normas que se dá o desenvolvimento moral. Dewey denomina esse confronto de *luta moral*, entendendo que ela ocorre no campo dos valores, provocando uma necessidade de reflexão à tomada de decisão:

“Somos constituídos de tal forma que, tanto por temperamento original como por hábitos adquiridos, nos encaminhamos para certos objetos ao invés de para outros. Tal preferência acontece o julgamento de valores comparativos; é mais orgânica que consciente. Surgem, depois, situações em que as necessidades ocorrem entre si; somos atraídos espontaneamente a direções

opostas. Preferências incompatíveis mantêm ambas reprimidas. Hesitamos e, posteriormente, a hesitação torna-se deliberação: essa passagem de valores em comparações entre si, de que já falamos. Surge, por fim, uma preferência que é intencional e baseada na consciência dos valores que a deliberação trouxe à vista. Temos que decidir, quando desejamos dois objetos que se entrecrocaram, qual deles é realmente o desejado. isso é escolha. Preferimos espontaneamente, escolhemos deliberadamente, coincidentemente.”

(DEWEY, 1980; 300)

A existência de um suporte, de uma base de valores e objetivos que são comuns entre as pessoas no interior do grupo social é importante e, segundo Dewey, deve possibilitar uma orientação e uma ampliação da conduta e do julgamento, atendendo às necessidades das situações específicas da conduta e do julgamento, calcados no reconhecimento consciente e sincero dos valores envolvidos na situação.

Dewey ataca a redução das regras morais quando emitidas e seguidas de modo alheio, externo ao processo real e à circunstância vigente. O autor alerta, ainda, sobre a execução de ordens em forma de leis impostas, com o simples e imediato objetivo de associá-las a resultados de recompensa ou punição, tornando o indivíduo, além de servil, “dissimulado” em seu caráter, apresentando um tipo de conduta externa divergente da real intenção.

Portanto, no contexto das relações sociais, faz-se

necessária a existência das leis. A proposta de Dewey é refletir sobre a forma de concepção dessas leis, sua função para o homem e o grupo, a possibilidade de contestação, modificação e adequação às exigências singulares de cada situação.

Ainda, o sujeito considera a reação do grupo com relação a sua conduta e, durante a ação, possui um parâmetro de outras experiências e expectativas, já vivenciadas ou imaginadas como se já tivessem sido vivenciadas, denominado *padrão*.

A importância do conceito de padrão na teoria moral de Dewey encontra-se na questão levantada sobre a relação entre o objetivo e fundamento de uma ação com a aprovação do grupo social, ou seja, primeiramente, o sujeito associa a qualidade moral de sua ação à aprovação e louvor do grupo como uma finalidade. A moralidade refletiva, busca modificar a utilização e visão desse padrão. O sujeito precisa libertar-se da importância do louvor ou da punição enquanto condições finais, e também da identificação e associação de uma ação enquanto certa ou *boa* diretamente ao resultado (censura ou recompensa).

Por meio da reflexão, o sujeito precisa entender que a aprovação, o louvor, a censura advinda do grupo também são (e devem ser!) passíveis de julgamento, não podendo, portanto, serem tomados como determinação final e inquestionável:

“A pessoa verdadeiramente conscienciosa não só usa um padrão para julgar como, também se interessa em rever e melhorar seu padrão. Compreende que o valor existente nos atos vai além de tudo que ela tenha apreendido e que, portanto, deve haver algo inadequado em qualquer padrão que tenha sido definitivamente formulado.”

(DEWEY, 1980:289)

Aplicando essa análise para o universo infantil, o autor demonstra a relevância da bagagem de experiências como oportunidades evolutivas de desenvolvimento das conexões entre as ações da formação da consciência, da estrutura do grupo social, do sujeito em si e sobre a existência, concepção e função das leis do grupo. O desenvolvimento moral não é reduzido a determinadas experiências ou situações específicas.

A criança aprende e desenvolve sua conduta conforme os exemplos que são observáveis ao seu redor e, especialmente, sobre a forma que o adulto ou o grupo conduz, estimula, incentiva a formação dos seu caráter e da sua consciência (ou necessidade de consciência) sobre as ações e a orientação dele. Por si só, a criança não possui elementos consistentes que auxiliem na consciência da conexão e associação das ações como condição para reflexão e julgamento da conduta.

É importante rever a concepção que o educador apresenta sobre a ação, sendo esta a expressão do

caráter formado e estável; porém, como as experiências são evolutivas, o caráter também está em contínua formação, devendo o sujeito ser analisado e considerado no grau em que se encontra para aquisição de atitudes e hábitos. Às vezes, as ações da criança não podem ser analisadas em sua qualidade moral, pelo fato dela não ter consciência de seu ato, questão observada principalmente quando é coagida ou obrigada pelo adulto agir de determinada forma.

Observa-se, nesse momento, dois entraves no desenvolvimento moral: o primeiro, com respeito ao exercício da reflexão da ação, completamente ausente nessa situação citada, considerando que a necessidade de uma moralidade refletiva deve prevalecer e transformar a conformidade e passividade em questões preestabelecidas nas relações sociais, privando o sujeito de um desenvolvimento do seu caráter e da sua relação com o grupo. O segundo problema consiste na qualidade da sua formação, da sua visão e julgamento das situações, provocando uma reprodução desta forma de relação (hábitos, atitudes, intenção).

Quando o adulto ordena à criança uma determinada ação de forma arbitrária, desconexa com qualquer tipo de objetivos, necessidades representáveis ou imagináveis, torna-se uma “ordem pela ordem” e, como resposta, surgirá uma obediência servil, um caráter passivo, conformista e condenado à simples execução.

Dewey questiona o tipo de sociedade e de relações



humanas buscadas por nós, bem como os caminhos para o desenvolvimento da formação do sujeito e do grupo, segundo sua moralidade refletiva. A conduta possui uma intenção, que é um elemento integrante da situação moral e é aprendida no decorrer das experiências sociais. Essa questão é comprovada em sua análise sobre a resposta da criança com relação a sua própria conduta frente ao resultado e sua intenção, observando-se também o pedido de desculpa ou uma justificativa da ação: *“A criança considera o ato pelo que ele imediatamente se lhe apresenta (...); a outra pessoa (adulto) interpreta-o com elemento num todo maior (...)”* (Dewey, 1980: 283).

A criança, enquanto ser social, precisa saber que as ações são moralmente julgadas e o autor propõe, assim, que a educação objetive conduzir a criança a refletir e observar a relação da sua pessoa com a ação realizada, além da qualidade dessa ação, o envolvimento do grupo e o exercício do julgamento com base em elementos avaliáveis e também modificáveis conforme a circunstância.

Desse modo, a concepção das questões relativas à moral não se realiza de maneira imposta ou arbitrária, pois o sujeito em sua ação e relação com o mundo desenvolve suas concepções morais, segundo suas necessidades: *“O lado socializante do processo de desenvolvimento significa maior capacidade para se entrar em relação com outros seres humanos”*.

Portanto, é participando das ações, das relações com o grupo social e objetos que a criança desenvolve a característica de continuidade das ações, reflete mediante os conflitos surgidos dentro dos interesses (pessoais e sociais), aliás, percebe a existência desses conflitos e a necessidade de encará-los e ponderar seu próprio bem e o bem de outros pertencentes ao grupo.

Verificamos, por fim, a valorização da experiência, buscando, no cerne dos acontecimentos naturais ou inerentes ao contexto social humano. Destaca-se a importância das relações sociais no desenvolvimento do próprio homem e do grupo, no tocante à reflexão sobre o papel e condição das normas no grupo, sua forma de concepção e possibilidade de aperfeiçoamento, conforme as necessidades do contexto.

Dewey demonstra também a importância da consciência sobre a intenção e reflexão sobre as ações na sua totalidade, ou seja, no envolvimento de pessoas, padrões, julgamentos.

3.2 Jean Piaget

Podemos estabelecer um elo de ligação desse tema, abordando a teoria de Jean Piaget (1932/1977), com relação ao papel da experiência e do pensamento diante do conhecimento. Este autor mostra que somente a experiência não é suficiente para conduzir o sujeito ao



desenvolvimento de certas noções; o conhecimento é construído a partir da interação entre a experiência e o raciocínio. Piaget discorda do ponto de vista empírico, defensor da idéia de que um estímulo, por si só, automaticamente pode estimular o sujeito; o estímulo somente pode ser considerado enquanto tal, a partir do momento em que o sujeito atue sobre ele, utilize seus esquemas de acomodação e assimile o novo conhecimento.

Essa observação sobre a construção do conhecimento justifica-se no tema central da pesquisa que trata das questões relativas à moralidade (autonomia, cooperação, construção de regras), pois, em se tratando de desenvolvimento, Piaget afirma não ser possível fragmentar os seus aspectos. A autonomia, por exemplo, é emocional, social, moral e intelectual.

É importante destacar as considerações desse autor sobre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. O conhecimento físico consiste na descoberta das propriedades físicas do objeto, atuando sobre ele. A partir dessa atuação (da descoberta das reações ao objeto), o sujeito utiliza seus conhecimentos anteriores para assimilar a nova informação.

À luz da interpretação de Kamii e Devries (1981) sobre a teoria de Piaget, o conhecimento não pode ocorrer somente através de simples registro de observações; ele precisa ser organizado pelos esquemas mentais, que não são independentes.

A cada nova informação, o sujeito, buscando assimilá-la, utiliza conhecimentos já adquiridos, ocorrendo então um conflito entre a sua expectativa e a realidade apresentada. Sua mente sofre um “desequilíbrio” e, na necessidade de superar as incoerências, modifica seus esquemas conceituais para que se adaptem à realidade apresentada, retomando o estado de equilíbrio, de organização, e assimilando o novo conhecimento.

A compreensão desse processo de contínuas e progressivas assimilações e acomodações (provocando a reequilibração de esquemas e estruturas) é fundamental para a concepção piagetiana de desenvolvimento, caracterizada pelos estágios, pois a equilibração possibilita a passagem de um nível de conduta para outro. Essa transição ocorre no interior de um processo de integração das estruturas anteriores, tornando-se parte das subseqüentes. A seqüência desses estágios é constante, podendo variar a idade cronológica, quer seja por razões individuais (pessoais), quer seja por razões culturais.

Kamii e Devries analisam, também, o equívoco empirista sobre a idéia da criança construir, inicialmente, sua estrutura lógico-matemática e depois aplicá-la nos objetos. Os empiristas reconhecem que o simples ato de ver o objeto já pressupõe uma estrutura.

Jean Piaget não despreza a importância do uso e manipulação dos objetos reais, pois é a partir daí que a

criança desenvolve seu conhecimento espacial, físico, lógico-matemático. Porém, Piaget defende a manipulação dos objetos de maneira construtiva, ou seja, com uma finalidade definida, para que assim possa transformar a realidade: *“Os conteúdos não são simples objetos e informações. São idéias sobre o que se pode fazer com os objetos e com a informação.”* (Kamii e Dreveis, 1980: 48).

A idéia de Piaget é que o conhecimento físico não pode se dar senão no referencial lógico-matemático. A organização do conhecimento já adquirido e as relações estabelecidas entre os objetos, criada pela criança, são a sua estrutura lógico-matemática.

Ainda, de acordo com esse autor, o desenvolvimento das funções intelectuais e o desenvolvimento da afetividade são aspectos indissociáveis de cada ação:

“Nunca há ação puramente intelectual (...), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (...).

Sempre e em todo o lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro.”

(Piaget, 1998: 36)

Em uma análise sobre o desenvolvimento intelectual e afetivo, Piaget comenta a questão do interesse do sujeito sobre um objeto, na qual a

necessidade do sujeito com relação ao objeto é que torna um “interesse”, fazendo com que o sujeito mobilize-se para obter o resultado desejado.

É, também, examinada a existência de sentimentos pessoais que são vinculados aos valores receptivos à ação: o resultado que o sujeito obtém a partir de suas ações o conduz à construção de uma escala de valores sobre esses resultados, que pode influenciar em futuras condutas e também suscitar o julgamento do sujeito sobre si e seus atos.

Esse desenvolvimento da inteligência e do pensamento não envolve tão somente um sistema de regulação, devendo implicar também na observação de uma organização dos sentimentos morais no interior das relações, como a obediência, o respeito, a consciência das regras, a heteronomia e a autonomia.

O desenvolvimento moral é um processo de construção interna e externa e sua idéia-chave é não serem as relações que enfatizam e exercitam a coação promotoras de um desenvolvimento moral, porque impedem o desenvolvimento da autonomia.

A autonomia é fruto de uma construção interna e externa, é uma conquista no sentido da consciência sobre as regras, pois o desenvolvimento da autonomia acontece quando as regras deixam de ser uma imposição externa ao sujeito, sendo incorporadas, interiorizadas em sua consciência:

“Para educar a autonomia na criança, portanto é útil educá-la cientificamente. Mas não basta para isso submetê-la à sociedade adulta, e fazê-la compreender de fora as razões desta submissão: a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação”.

(Piaget, 1932/1977: 321)

Piaget enfatiza que somente o exercício da cooperação, promove o sentimento de respeito mútuo e da reciprocidade, pode conduzir o sujeito a uma autonomia da consciência, com referência e fundamentos em normas imanentes, e nunca em regras simplesmente constituídas. Ainda, não se limita em explicar evolução do julgamento moral pela evolução intelectual. Os tipos de interações sociais são aspectos essenciais no desenvolvimento do julgamento moral.

As relações entre adultos e crianças estão comumente baseadas na autoridade e coação, enquanto a interação entre crianças (entre iguais) favorece a experiência de cooperação e a promoção da autonomia.

Durante a primeira tendência moral, a criança de dois a cinco anos observa a regra no seu estrito significado (de forma legalista), desconsiderando o contexto em que ela está sendo aplicada ou mesmo a intenção da conduta. A essa orientação denomina-se *realismo moral*.

A dificuldade da criança durante esse período encontra-se na compreensão da razão das regras e da

sua obediência. Primeiramente, esse fato é justificado pela característica da criança nessa fase, denominada de *egocentrismo*. O egocentrismo refere-se a uma conduta espontânea entre a socialização e as condutas individuais, nas quais a criança é incapaz de levar em consideração outras perspectivas que não a própria, e sua prática das regras é marcada pela imitação aleatória e despreocupada das regras e ações, advindas de pessoas mais velhas, vistas como autoridades.

Num segundo momento, a criança pequena apresenta uma orientação moral heterônoma, concebendo a regra como sagrada, obrigatória e imutável, proveniente de pessoas mais velhas, experimentando com elas uma relação de autoridade e submissão. Ela respeita as regras transmitidas por essa autoridade (de maneira impositiva) e mantém um respeito caracterizado como unilateral. Esse respeito unilateral é um passo necessário na evolução moral da criança, para que ela reconheça e aceite a legitimidade das regras e também por propiciar uma garantia de sua segurança, principalmente física.

O aspecto negativo do respeito unilateral encontra-se no excessivo uso da coação e da autoridade, por parte do adulto, cristalizando a heteronomia nas relações interpessoais. Essas devem propiciar o enfraquecimento da conduta egocêntrica e promover o desenvolvimento da autonomia.

Em seu livro *O julgamento moral na criança* (1977),



Piaget analisa os tipos de relações (de coação e de cooperação) e o papel do egocentrismo dentre elas:

“É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade de prestígio; a segunda, uma simples troca entre indivíduos iguais.

Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode realmente socializar o indivíduo. A coação, ao contrário, alia-se, constantemente, ao egocentrismo infantil (...). (...) no tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos, por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade.”

(Piaget, 1932/1977: 53)

Apesar de constatar que a criança pequena não é suficientemente passível de agir comparativamente (pela própria etapa na qual se encontra, oscilando entre o egocentrismo e o respeito unilateral), Piaget defende a necessidade de se buscar a autonomia desde a tenra idade, para que a criança possa romper com o respeito unilateral e a visão exteriorizada de disciplina.

Em seu livro *La autonomía en la escuela* (1950), Piaget destaca a autonomia como uma finalidade de



educação: *ensinar* o sujeito a sair do egocentrismo, da submissão à autoridade adulta e buscar, por meio da relação de cooperação e de respeito mútuo (principalmente entre iguais), alcançar a autonomia.

Em se tratando da valorização das relações interpessoais entre iguais, enfocaremos a relevância das experiências de cooperação e autonomia moral no contexto escolar. Piaget discute em seu livro *Psicologia e Pedagogia* (1975) sobre os objetivos da educação, afirmando que, se eles partem do pressuposto que o conhecimento é adquirido através de assimilações e acomodações progressivas, a educação deve buscar a formação de um espírito autônomo intelectualmente e moralmente.

Examinando a visão de Piaget sobre a educação moral é preciso destacar sua idéia com relação aos procedimentos (técnicas e finalidades) que orientam a educação. Em sua análise contida em *Os Procedimentos de Educação Moral*, esse autor examina trabalhos e pesquisas referentes ao contexto social e também escolar, situando os pressupostos da sua reflexão: "(...) partimos primeiramente da própria criança e de aclarar a pedagogia moral através da psicologia da moral infantil". (Piaget, 1930).

A educação moral é necessária para orientar as disposições inatas e, através dos seus procedimentos, desenvolver na criança atitudes de respeito mútuo e cooperação de autonomia. A reflexão psicológica das

relações como alicerce na investigação de certos procedimentos de educação moral e suas finalidades é objeto de estudo do autor. Para tanto, torna clara sua idéia de verificar questões morais no campo da pedagogia sob o prisma de *“É com olhar de psicólogo que Piaget tece suas análises”*.

Para falar de moralidade na pedagogia, ele discute um sistema de relações na escola, analisando condutas, papéis, metodologias, extraíndo de outros referenciais teóricos e práticos especificamente escolares, informações sobre as finalidades da educação.

No tocante às regras e relações, constata que não é raro encontrar instituições escolares que valorizam a conduta da transmissão de regras dos mais velhos para os mais novos, difundindo uma visão de obrigatoriedade e reforçando o respeito unilateral. Nesse contexto, a figura do professor é a autoridade que impõe as regras, cobrando disciplina dos alunos.

Piaget rebate essa concepção mostrando que a disciplina relativa à autonomia tem como objetivo uma preparação para a vida do cidadão, realizada através da experiência, da vivência e não calcada em lições teóricas, pré-fixadas. O processo de imposição de normas prontas não implica na aprendizagem significativa, tampouco no desenvolvimento, porque os conhecimentos, quando são meras reproduções, apenas solicitam do sujeito condutas de recepção passiva e de memorização (mecanicista) das informações. Ao contrário, a conquista do conhecimento,

não pela imposição mas sim através do esforço, da investigação e da reflexão, a inferência de relações entre os fatos e a conscientização de que é um processo inacabável, conduzirá a uma aprendizagem significativa.

Assim, esse é o verdadeiro significado de educação ativa, que envolve organização, relações, implicações e transformações do conhecimento por parte do próprio aluno. Os métodos utilizados no desenvolvimento intelectual também interferem na efetivação da autonomia, na conduta moral do sujeito.

Piaget avalia em seu livro *Procedimentos de Educação Moral* (1930) as conseqüências da predominância, no contexto escolar, de um ensino basicamente verbal e vertical (do professor para o aluno), atacando o não incentivo à investigação e constatando que essa conduta transforma o aluno em simples receptor de ordens. Um ambiente escolar que possibilita oportunidades de participação verdadeira e total da criança, incentivando sua autonomia intelectual, favorece o progresso da autonomia moral.

Piaget e Heller (1950) preocupam-se com os sistemas de relações exercidos pela escola, em que o papel do professor é o de um juiz, ou seja, freqüentemente visto como um aplicador de sanções à criança, apenas observando o pronunciamento e relato sobre as situações e transgressões ocorridas no grupo. Nesse sistema, as leis são determinadas e regulamentadas pelo professor. Quando esse tipo de

relação é presente, geralmente são aplicadas punições arbitrárias ao transgressor da regra (imposta coercitivamente). Piaget denominou e conceituou como *sanção expiatória* essa punição, pelo fato de possuir um caráter arbitrário e não estabelecer nenhuma relação com o conteúdo da transgressão. Assim, por exemplo, uma criança que "rasga" um trabalho, acaba sofrendo como punição o impedimento de brincar no parque. Encontra-se proporcionalidade no tamanho do "sofrimento" (atribuído ao transgressor) entre a transgressão e a punição.

A questão do motivo que leva as crianças (quando a elas confiadas a possibilidade de sugerir o tipo de punição a ser aplicada a um transgressor) a optarem por sanções do tipo expiatórias é levantada por Piaget (1932/1977), observando-se a seguinte posição:

"É natural que a criança adote as punições clássicas quando se trata de impor o respeito a leis em cuja elaboração ela não pôde intervir. É também natural que toda uma gama de possibilidades sejam observadas entre os procedimentos externos, pois o julgamento moral das crianças depende do conjunto de relações interindividuais nas quais elas se encontram engajadas."

Em sua teoria, constata, ainda, que as crianças pequenas tendem a optar pela sanção expiatória com a idéia de se evitar que o transgressor repita a conduta considerada como delito. Essa idéia é rebatida com a seguinte reflexão:

“Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda a cooperação, daria nascimento à idéia de expiação ou a legitimaria: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança.”

(Piaget, 1977: 198)

Contrária à sanção expiatória, esse autor aponta a *sanção por reciprocidade*, que é aplicada em conformidade e relação à transgressão, por isso considerada proporcional e consciente, na medida em que objetiva demonstrar ao transgressor a exatidão e o significado do seu delito. Esse tipo de punição não se fundamenta na imposição externa de cumprimento e obediência às regras, e sim no estímulo da compreensão, interiorização e o respeito por elas. Quando uma criança danifica um livro e lhe é privado o direito de manusear temporariamente o material, é possível para ela perceber que sua ação de danificar o livro desencadeou uma consequência de impossibilidade de uso do material, tanto por ela como pelo grupo ao qual ela faz parte. Nesse caso, pode-se aplicar a sanção por reciprocidade, que se classifica em categorias: punição, exclusão, reparação e repreensão. A criança, então, em virtude de sua conduta, pode ser privada de utilizar o livro ou reparar o material, consertando-o ou substituindo-o.

Piaget constata que, na visão do educador, o

objetivo da punição é o de evitar a repetição do delito e analisa essa postura mediante a punição:

“(...) parece-nos demonstrado que os educadores cujo ideal é que a cooperação tenha primazia sobre a coação, conseguem cumprir sua tarefa sem usar sanções expiatórias e provam, assim, que a sanção por reciprocidade é profundamente compreendida pela criança.”

(Piaget, 1977: 190)

Analizando moralmente, o ato em si não pode ser considerado bom ou mal, é preciso considerar a intenção, porque ela é motivadora das ações. No caso das crianças pequenas, o autor enfoca a dificuldade delas em observar esse fator (intenção) no contexto do ato, ou seja, na situação. Encontra também na criança outra dificuldade, a de raciocinar objetivamente sobre a situação, caso ela própria e seus interesses estiverem inseridos no conflito com o outro.

Resolver um conflito significa ultrapassar a barreira da resistência em relação aos pontos de vista, considerando-os e buscando um consenso entre os desejos. Se é dada às crianças a oportunidade de resolver um fato entre elas mesmas, podemos verificar, segundo Piaget, uma intensidade grande nos sentimentos inerentes ao conflito e à solução. Porém, essa dinâmica favorece a percepção da situação em que se encontra o



outro envolvido. As crianças, portanto, têm a oportunidade de experimentar uma situação de cooperação ou não cooperação; a vantagem é que essa conduta sempre terá um caráter construtivo. No contexto escolar, o professor deve assumir a função de mediador, coordenando os divergentes pontos de vista, mas delegando aos envolvidos o poder de decisão e solução dos conflitos.

Piaget alerta sobre o papel do adulto nas relações entre os iguais, principalmente entre crianças pequenas, mostrando que a criança na faixa etária de quatro anos não é capaz de construir um *sistema moral* por si mesma; porém, os adultos podem auxiliá-la, estimulando a análise das condutas, oferecendo oportunidades gradativas de organização e responsabilidade sobre as situações, além de estabelecer relações e considerações sobre os fatos, destacando todos os seus aspectos.

Dentre os autores que discutiram e examinaram o campo da moralidade na educação, Piaget seleciona e cita alguns trabalhos que objetivaram a transformação, ou melhor, a renovação da metodologia de trabalho na escola, redefinindo uma condição de maior participação e engajamento do aluno no contexto. Piaget afirma:

“Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto de sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no

que chamamos 'trabalho em grupo' e o 'self-government'. Propalado por Dewey, Sanderson, Cousinet e pela maioria dos promotores da escola ativa, o método de trabalho em grupo consiste em deixar as crianças prosseguirem sua pesquisa em comum, seja em equipes organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas."

(Piaget, 1977: 351)

Esse autor, ainda, refere-se ao método no sistema escolar, ressaltando alguns princípios da sua proposta, que favorecem o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. Podemos destacar que a conceituação de *ativo* caracteriza uma oposição, em termos práticos, ao ensino tradicional. Nesse processo, a aprendizagem ocorre reconhecendo os aspectos biológicos do sujeito, considerando também os fatores sociais e respeitando o aspecto emocional:

"Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas."

(Lourenço Filho, 1978: 151)

Heller (1950) analisa exemplos de escolas que aplicaram a autonomia em seus sistemas, com objetivos de melhorar a disciplina, estimular o cuidado com o



material escolar e oportunizar a participação do aluno no contexto. Em sua análise das experiências com autonomia em escolas da Polônia, França, Alemanha e Estados Unidos, Heller constatou a expectativa dos professores no sentido da autonomia promover a conscientização dos deveres por parte dos alunos, bem como a responsabilidade e, simultaneamente, estimular a iniciativa e a autodisciplina.

Algumas escolas (especialmente as francesas, por influência de Celestin Freinet) introduziram o exercício da autonomia a partir do contexto material, da necessidade de organização e manutenção dos pertences do grupo em sala de aula. Nos Estados Unidos, o trabalho de desenvolvimento da autonomia confiava, inicialmente, às crianças algumas funções dentro da sala de aula e promovia a criação de comitês de alunos. A tônica desse trabalho consiste no incentivo à criação de um clima de confiança entre professores e alunos, e os regulamentos são vistos como colaboração para a manutenção da ordem.

Heller considera, também, as possibilidades de resultados positivos como base na teoria do desenvolvimento de Jean Piaget e concorda com este sobre a necessidade de se propiciar condições para que o sujeito consiga libertar-se da heteronomia, mesmo enquanto pequeno:

“Además de saber cual es la edad más propícia para la práctica de la autonomia es interesante comprobar cual es el mejor momento para la introducción de este método. Los pedagogos que lo han aplicado largo tiempo en las clases inferiores y en clases de los adolescentes son de opinión que la autonomia debe introducirse lo más pronto possibile, en la misma escuela infantil.”

(Heller, 1950: 40)

Assim, podemos observar, em última análise, o destaque que Piaget coloca sobre o papel e postura do aluno em face dos conhecimentos e das relações. O professor deixa de ocupar a posição de autoridade, o que significa uma participação mais atuante e consciente do aluno sobre as questões que o cercam. Isso implica um incentivo à orientação, à tomada de decisões, à importância de observação do ponto de vista e necessidades do grupo, à responsabilidade consciente em relação aos atos, enfim, condutas fundamentais e necessárias para a conquista da autonomia.

3.3 Willian Heard Kilpatrick e o Projeto Cidadania

Kilpatrick contribui como “discípulo” de Dewey, desenvolvendo o sistema de trabalho na escola através de projetos. Segundo esse autor, os projetos são organizados em passos formais e princípios,

ênfatizando a capacidade de projetar e de realizar algo com intenção, propósitos e fins, não de uma forma impositiva e automatizada, mas sim resultante da experiência e apoiada na realidade para se pensar e decidir sobre essas situações, tornando a intenção consciente e definida. Para Kilpatrick, essa é a concepção de uma educação firmada na liberdade: *“a essência da liberdade é a praticabilidade dos propósitos que formulemos.”* (Kilpatrick, 1951. In: Lourenço Filho, 1978; 201)

O trabalho através dos sistemas de projetos na educação infantil da COOPEC-CECAS fundamenta-se teórica e metodologicamente na proposta de Dewey e Kilpatrick, sob a forma de participação do aluno na construção do conhecimento.

Em seus estudos sobre a educação, Dewey aponta a necessidade de transformação das concepções e modelos educacionais, que buscam artifícios para tornar “agradáveis” as atividades oferecidas ao aluno, pois, geralmente, são inadequadas ao seu desenvolvimento e às suas experiências e propósitos.

Lourenço Filho (1978:198), analisando a proposta de Dewey, justifica essa transformação:

“Não é que com isso [Dewey] desprezasse a função do pensamento na ordenação e direção do comportamento humano. Pelo contrário. O que desejava

era traçar uma nova teoria da experiência, através da qual melhor se definisse o papel dos impulsos da ação, da função dos interesses.”

Dewey valoriza o interesse e as necessidades pessoais do sujeito como fatores que definem o verdadeiro sentido da educação, mobilizando o aluno a uma construção prática e real do conhecimento, ligando suas intenções a propósitos, ideais e valores: *“O que se deve desejar nos educadores é o inteligente desempenho das atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais.”* (Dewey. In: Lourenço Filho, 1978: 199)

Assim, o sistema de projetos é a proposta de Dewey, embasado em alguns princípios que estruturam o modelo. Este teórico considera como ponto de partida uma situação problema, que solicita diversas alternativas e a transformação de conduta, utilizando as experiências anteriores para o alcance de soluções ou idéias do novo problema. Outro princípio ressaltado por Dewey é o da influência de nossas ações na vida social. Para ele, agimos em um meio com sujeitos que também possuem propósitos, idéias e valores, por isso é preciso aprender a agir em comunidade, valorizando o sentimento de grupo e cooperando com o meio.

Kilpatrick faz uma crítica aos modelos tradicionais, concentrando-se na transmissão de conhecimentos previamente definidos e acabados, que comumente são



verificados e avaliados em situações criadas artificialmente, para esse fim.

O sistema de projetos incentiva o pensamento sobre fatos reais, a procura de informações e elementos adequados à construção de um conhecimento real, integral e comum.

Tomando como ponto de partida esse sistema, exemplificamos um trabalho em forma de projeto desenvolvido na unidade de educação infantil da COOPEC-CECAS, denominado *Projeto Cidadania*, sob a justificativa de uma exigência social na formação de um ser crítico e cooperativo.

O *Projeto Cidadania* levanta reflexões sobre questões sociais e morais, estruturadas a partir das necessidades e exigências do ambiente social do grupo de alunos. Dentre os objetivos do projeto, destacamos alguns que foram estabelecidos pelas professoras:

— *Dar-se conta das necessidades de organização do ambiente em, que vive, a partir de si e das relações com os demais;*

— *Tomar iniciativa para resolver tarefas da vida cotidiana;*

— *Comunicar sobre regras e combinados organizadores do espaço e as relações interpessoais;*

— *Participar de situações de registros coletivos a partir de buscas realizadas;*

— *Praticar atividades de cooperação.*”

As professoras desenvolveram atividades por meio de vídeos, literatura, entrevistas, elaboração de cartas e cartazes, pesquisas e palestras.

O *Projeto Cidadania* inicia com um resgate histórico de questões lançadas pela humanidade, tais como: “O que é certo ou errado? Como agir? O que é justo ou injusto? O que é bom ou mau?”

A literatura¹ utilizada percorreu a *evolução social* da humanidade e foi resumida na formação de grupos, cidades, impérios, no surgimento de pensadores que buscavam respostas, trazendo como exemplo Sócrates, Platão, Aristóteles.

Em roda, a professora lançou temas para serem discutidos no grupo:

“O que você faria...

... se visse alguém roubando alguma coisa?

... se encontrasse uma caixa de canetinhas no pátio?

... se ganhasse uma bola e seu vizinho a pedisse emprestada/

... se alguém desse um chute no seu cachorro?

... se seu pai lhe desse uma bronca porque o rádio quebrou, mas o culpado é seu irmão?”

A professora registrou as falas das crianças que, na maioria das respostas foram unânimes: delatariam o ladrão, procurariam o dono do objeto, emprestariam a

bola, conversariam com o agressor, contariam para o pai sobre o irmão.

A turma também assistiu a alguns filmes que abordaram dilemas morais, tais como *Os três ladrões* e, depois, refletiram sobre o tema, por meio de perguntas lançadas pela professora:

— O que vocês acham das pessoas que roubam?

— Eu prendo.

— Eu chamo a polícia.

— Mal educado.

— Não é legal mexer nas coisas dos outros.”

Além de temas que abordam transgressões, a professora apresentou situações sociais que retratam o preconceito, o abandono de menores. Especialistas no assunto, pertencentes à comunidade, foram à escola para uma conversa com as crianças.

Especificamente sobre o tema *preconceito ao portador de deficiência física*, o grupo recebeu a visita de uma senhora deficiente, que trabalha em uma instituição da cidade (ARDEF). “Dona Helena” contou sobre a sua vida e dificuldades sociais que enfrenta por ser uma portadora de deficiência física. Entretanto, afirmou que o portador de deficiência física vive bem, à sua maneira, e são gratos por viver. A maior mensagem transmitida por ela foi o pedido de rompimento com o preconceito.

¹IACCOCA, Liliana. *O que fazer: falando de convivência*. São Paulo: Ática, 1994



As crianças também discutiram sobre outras questões relativas à cidadania, referentes aos cuidados com objetos, à preservação do meio ambiente, ao respeito às regras de trânsito e convívio social. O grupo elaborou painéis em forma de desenhos, sob o título *Eu já vi e não é legal*. As crianças desenharam o que julgavam como atitudes contrárias ao bem-estar comum do grupo escolar e da sociedade, dentre elas: jogar lixo na rua, xingar as pessoas, deixar os jogos bagunçados, pisar na grama, desrespeitar os sinais de trânsito.

Os temas foram levantados, basicamente, por meio dos recursos (vídeos, livros, palestras) e discutidos em grupo nas rodas de conversa. Os registros foram sintetizados em cartazes, painéis e atividades sistematizadas no projeto.

Em De Vries e Zan(1998), argumentam a encontramos a importância de discussões sócio-morais na instituição escolar, com o objetivo de contribuir para a evolução do raciocínio moral da criança, incentivando-a a pensar de maneira diversificada sobre um determinado tema, observando outros pontos de vista, reconhecendo e respeitando a perspectiva do outro. As autoras sugerem ainda diretrizes para o trabalho de discussões, selecionando temas que frutifiquem diferentes opiniões, elaborando questões “abertas”, lendo histórias com dilemas, por exemplo.

Tal com Piaget, o psicólogo americano Lawrence Kohlberg se interessa pela investigação sobre como

pensam as pessoas quando enfrentam problemas de caráter moral e sobre quais mudanças podem ser observadas conforme a faixa etária do sujeito e o modo de conceber esses problemas.

Kohlberg aperfeiçoa o método de investigação de Piaget, formulando dilemas morais com caráter “existencial”, ou seja, explora o conflito entre normas legais e valores morais. Examina, também o julgamento moral das pessoas face a conflitos reais e nos quais estão inseridas. O seu interesse com relação ao desenvolvimento moral estende-se até a vida adulta.

Uma diferença a ser destacada entre Kohlberg e Piaget é que os conflitos apresentados pelo primeiro em sua pesquisa, são menos passíveis de ocorrência que as histórias do segundo, principalmente entre as crianças.

O enfoque de Kohlberg² está centrado em pesquisas com adolescentes e adultos, mas, apesar desse fato, a pertinência do seu legado para esta pesquisa encontra-se em alguns subsídios elaborados por ele, tais como os *Projetos de educação moral*.

Através de discussões de dilemas morais e entrevistas, esse teórico reformula os estágios da moralidade desenvolvidos por Piaget, classificando-os em três níveis:

Nível I - *Pré-moral*

Estágio 1: Orientação para a obediência e o castigo.

Estágio 2: Hedonismo Instrumental ingênuo (caracterizado pelo ponto de vista egocêntrico, além de julgar as ações em razão das conseqüências físicas e imediatas).

Nível II - Moralidade de conformismo ao papel convencional

Estágio 3: Moralidade do “bom garoto” (manutenção de boas relações e aprovação do outro).

Estágio 4: autoridade mantendo a moralidade. Nesse nível, o sujeito preocupa-se em respeitar a lei, em obter o respeito das pessoas e com o julgamento sobre suas condutas. Dessa forma, o sujeito cumpre o seu contrato com a sociedade, desempenhando o seu papel social.

Nível III - Moralidade de princípios morais aceitos conscientemente

Estágio 5: moralidade de contrato e de lei democraticamente aceita.

Estágio 6: moralidade de princípios universais de consciência.

² Kohlberg (1989) defende a idéia de que a maturidade moral só é alcançada na idade adulta

No estágio 5, o sujeito considera o ponto de vista moral e o legal também, percebendo que eles podem entrar em conflito. O último estágio, aponta para uma orientação com base nos princípios universais, ou seja, sob a perspectiva de que todo ser humano reconhece o respeito de um para com o outro.

Kohlberg (1989) afirma que a evolução de um estágio para outro fundamenta-se em conflitos surgidos diante de questões morais, provocando a necessidade de uma reestruturação das cognições.

Em Freitag (1992: 206), encontramos a análise sobre os princípios morais segundo Kohlberg:

“Assim como a criança abstrai de suas experiências com os objetos do mundo externo as categorias de quantidade, qualidade, modalidade ou relação, ela também abstrai das experiências com o mundo social, princípios de ação (moral) que transcendem a experiência da regra social vivida (...)

O princípio moral é o único que pode garantir uma consciência moral integrada, ao contrário da regra moral social, simplesmente porque as regras morais podem existir e ter legitimidade social, mesmo estando em conflito entre si... O princípio moral fornece uma regra ou um método que permite priorizar as regras morais sociais, justificando a opção por uma em detrimento da outra”.

Kohlberg acredita que a evolução dos estágios de moralidade ocorre por meio de uma continua reflexão,

propondo então que a instituição escolar utilize seu espaço para essa prática, por ser um ambiente propício a essa discussão, vivência e construção de questões morais e sociais. O desenvolvimento do raciocínio moral ocorre através da exposição verbal de opiniões, refletindo sobre conflitos e divergências entre os pontos de vista.

O desenvolvimento dos *Projetos de Educação Moral* tem como objetivo criar na instituição um “clima democrático”, por meio de projetos de discussão de dilemas morais, envolvendo no processo professores, funcionários e alunos.

Em Biaggio (1997), podemos encontrar uma definição da proposta de Kohlberg:

“É um método que promove a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo (...). Assim, os educadores que usam esse método podem criticar as maneiras de formas julgamentos morais dos alunos sem estabelecer respostas certas.”

(Biaggio, 1997: 52)

Kohlberg (1989) procura desenvolver um sistema de comunidade justa, tratado aqui especificamente o sistema na educação, excluindo suas outras experiências, como em presídios, por exemplo.

Em uma escola de Cambridge, a *Cambridge High Scholl*, Kohlberg realizou uma assessoria sobre uma instituição alternativa, denominada *Cluster*. O trabalho de educação moral consistia em reuniões semanais,

envolvendo docentes e educandos, para discutirem sobre regras da comunidade e suas formas de manutenção, questões essas resolvidas em grupo, por meio de votação.

Essas reuniões significavam um ritual democrático, expressando a força do sistema de relações caracteristicamente igualitário, fortalecendo o ideal de comunidade. Assim, as regras do grupo e a sua manutenção tornavam-se, nessa instituição, uma preocupação de todos e a transgressão era percebida como uma situação que afetava a comunidade em sua totalidade, como interpreta Biaggio:

“O valor comunitário refere-se ao modo pelo qual os membros de um grupo o valorizam enquanto comunidade. isso significa valorizar a solidariedade, a consciência de grupo e o comprometimento com a vida comum, que constituem o ideal de comunidade.”

(Biaggio, 1997: 59)

Para finalizar, o papel do professor nesse trabalho é o de conduzir as discussões, estimulando as crianças a expressarem suas idéias como meio de reformular e compreender seus argumentos, questionando, investigando e acompanhando a discussão, aceitando todas as opiniões e posições, salientando que as idéias podem divergir, mas precisam ser refletidas e respeitadas.

O professor deve ser consciente da sua perspectiva



CAP e participação no grupo, buscando igualmente a
CON construção ou a viabilização de uma comunidade
democrática no espaço escolar.

Para fundamentar o presente trabalho, realizamos uma
pesquisa com o objetivo de observar, analisar e compreender
a forma de concepção e construção de regras e normas sociais
em situações de interação no ambiente de educação infantil de uma
cooperativa de ensino — a COOPEC-CECAS.

O estudo ocorreu pelo acompanhamento de um grupo de
crianças durante os anos letivos de 1996, 1997 e 1998. Nesse
período, examinamos registros e relatos das professoras de
educação infantil da cooperativa, buscando no interior desse
material perceber qual a importância atribuída pelas docentes
a essas questões temáticas, quais as práticas pedagógicas
desenvolvidas nas atividades curriculares e quais sistemas
de relações e interações entre as pessoas são estimulados e
valorizados para esse fim.

Com isso, pretendemos conhecer o trabalho pedagógico
desenvolvido pelas professoras, examinando também quais
fontes e referências bibliográficas sustentam os conceitos e as
noções de elaboração e participação na construção das regras
do grupo, observação e respeito ao ponto de vista do outro,
emergência no consenso e construção de regras na escola
e na sociedade.

Nos relatos das professoras foram observados a
ênfase dada às situações reais ou simuladas de interação
e a preocupação com a socialização.

CAPÍTULO 4

CONHECENDO O TRABALHO

Para fundamentar o presente trabalho, realizamos uma pesquisa, com o objetivo de observar, analisar e compreender a forma de concepção e construção de regras e normas sociais de convivência no ambiente de educação infantil de uma cooperativa de ensino — a COOPEC-CECAS.

O estudo ocorreu pelo acompanhamento de um grupo de alunos, durante os anos letivos de 1996, 1997 e 1998. Nesse período, examinamos registros e relatórios das professoras da educação infantil da cooperativa, buscando, no interior desse relatos, perceber qual a importância atribuída pelos docentes àquelas questões tematizadas, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas nas atividades curriculares e quais sistemas de relações e interações entre as pessoas são estimuladas e aplicadas para essa finalidade.

Com isso, pretendemos conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, examinando também quais teorias e referências bibliográficas sustentam os conceitos e as noções de: elaboração e participação na construção das regras do grupo; observação e respeito ao ponto de vista do outro; abrangência na concepção e vivência das regras na escola como um todo e na sociedade.

Nos relatórios das professoras, foram observados a descrição de situações reais ou que apontaram a identificação do grupo e de cada aluno, a preocupação com a socialização,

a interação do grupo com a professora, o trabalho com as regras, a participação de pais e comunidade nos temas e atividades propostas, os temas escolhidos para serem desenvolvidos em forma de projetos.

A pesquisa também analisou respostas obtidas do corpo docente da educação infantil às perguntas apresentadas em forma de entrevista. Essas questões foram direcionadas à consciência das regras na educação infantil, concepção de disciplina, casos de alunos com “padrão” de comportamento social caracterizado como indisciplinado, gravidade das transgressões ocorridas no grupo, tipos de punições utilizadas e ações pedagógicas desenvolvidas para a resolução de problemas ou para a conscientização das regras de convivência social. As professoras foram entrevistadas individualmente.

Neste estudo, convencionou-se, para preservar a identidade e individualidade das professoras, identificá-las com as seguintes siglas: P1-J(Jardim A e C); P2-S (Jardim, Pré I e Pré II); P3-F(Jardim, Pré I); P4-L (Pré II).

Os resultados das análises dos registros e das entrevistas foram confrontados, com o objetivo de identificar uma coesão entre o discurso e a prática pedagógica, bem como a valorização (dada pelos professores) do tema, expressados nos registros e respostas.

O enfoque dado às questões privilegiou os temas sócio-morais, sendo avaliada a concepção que o corpo docente possui sobre eles, a presença dos temas no ambiente escolar, nas ações pedagógicas e relações interpessoais do grupo. A

entrevista buscou coletar dados sobre essas concepções verbalizadas pelas professoras e avaliar a importância do tema na proposta pedagógica.

A escolha do grupo docente, constituído por quatro professoras da cooperativa de ensino (unidade de educação infantil), deu-se pelas seguintes peculiaridades em suas trajetórias profissionais na instituição, nos anos de 1996, 1997 e 1998:

- a. a fusão de duas turmas de alunos (P1-J e P2-S) em uma só classe (observando fatores como princípios norteadores da postura de cada professora), sendo essa acompanhada pela mesma professora (P2-S), durante três anos;
- b. a possibilidade de observação da forma de trabalho com o tema da pesquisa durante a passagem dos alunos de um nível a outro na educação infantil, destacando a mudança de professora (P3-F e P4-L).

As perguntas foram do tipo aberta e os dados coletados pela própria pesquisadora. As professoras foram entrevistadas individualmente, sendo as questões “lançadas” de modo a dar ampla liberdade de expressão. As respostas foram transcritas integralmente.

A seguir, verificaremos os objetivos das questões formuladas:



- Questão 1: *“O que entende por disciplina?”* — a primeira questão busca identificar a concepção das professoras da unidade de educação infantil, elaborada para justificar a idéia de disciplina no ambiente escolar;
- Questão 2: *“O que são regras?”* — nesta questão, solicita-se a definição sobre o que pensam as professoras em relação a regras, observando também quais noções estão relacionadas a esse conceito;
- Questão 3: *“Em quais situações de aula percebe o trabalho com regras?”* — procura identificar em que tipo de situação ocorre o trabalho com regras, examinando a diversidade das circunstâncias e os motivos geradores desse trabalho;
- Questão 4: *“Cite 1 caso de aluno com indisciplina. Como você trabalha?”* — a pergunta solicitou que a professora citasse um exemplo real de situação ocorrida em que esteja caracterizado um comportamento “indisciplinado” (de acordo com o seu julgamento, do grupo ou de ambos). Pediu-se, ainda, que descrevesse as formas ou alternativas utilizadas para “trabalhar” o caso;
- Questão 5: *“Você acha que o trabalho com regras e disciplina na COOPEC é diferente? Por quê?”* — pediu-se às professoras que exemplificassem tipos de transgressões, classificando-as em graus de gravidade (maior ou menor) e, finalmente, atribuísem ou apresentassem punições viáveis ou

aplicadas à situação;

- Questão 6: “*Classificar transgressão de maior gravidade para menor gravidade. Qual sanção?*” — Propõe uma reflexão pedagógica em questões caracteristicamente sócio-morais, fundamentando-se na própria experiência profissional (na instituição e na trajetória profissional).

Para uma melhor visualização, transcreveremos todas as falas das professoras no quadro 01:



	O que entende por disciplina?	O que são regras?	Em quais situações de aula percebe o trabalho com regras?	Cite 1 caso de aluno com indisciplina. Como você trabalha?	Você acha que o trabalho com regras e disciplina na COOPEC é diferente. Por que?	Classificar transgressão de maior gravidade para menor gravidade. Qual sanção?
J	Você ter o controle das atividades que está dando, apesar de ser um trabalho dinâmico você ter o controle da classe. (organização)	As regras você controla para te ajudar na organização e controle da tua sala de aula. Algumas coisas são pré-estabelecidas , como o horário. Algumas construo com a criança, como fazer um trabalho coletivo, que hora podemos conversar, regras dos ateliês, não agredir o espaço do amigo, regras de convivência do grupo e respeitar a professora.	Quando surge uma briga, paramos e sentamos na roda para discutir até surgir uma solução para o conflito .	Gostava de impor as idéias, inventava uma brincadeira quando todos entravam não queria mais. Iamos para roda, ele resistia a conversa, sempre achando-se certo. Eu sempre o colocava para conversar com um amigo para se entenderem .	Acredito que seja , até pela dinâmica de sala de aula, porque possibilita as discussões de regra . Eu uso muito a força do grupo de crianças se percebo apenas que os envolvidos no problema não dão conta de resolvê-los. Eles tem um juízo severo , então retorno aos envolvidos.	Não respeitar os amigos e a professora, porque são pessoas com quem se convive . Mentira, nessa idade eles procuram sempre a verdade, são muito rigidos neste aspecto.
S	É a organização das crianças na sala de aula, de acordo com o trabalho do professor.	É organização . Os combinados feitos pelas crianças e a professora, para o melhor funcionamento da classe.	Quando alguma regra é quebrada , quando aparece indisciplina , é preciso retomar, porque se está tudo bem não se lembra da regra (situação problema)	Dificuldades em aceitar limites e as regras da sala. A vontade dele tinha sempre que prevalecer sobre a dos outros. Pegava lancheira e saía sem dar satisfação, não conseguia nem sentar para comer. Primeiro tentei fazê-lo ver que estava destoando do grupo, sendo diferente, e que as regras tinham que ser seguidas. As crianças cobravam dele sem minha interferência . Na roda de conversa tentavam colocá-lo no seu lugar. Na hora dos jogos chamava-o para fazer as atividades. Fui dura, não cedi porque a família não tem limites definidos.	Sim . Já trabalhei em outras escolas que não fazem este jogo de regras . Ficava pouco claro para as crianças a questão dos limites, elas ficavam perdidas nas regras, não sabiam como agir por falta de conhecimento . As regras aqui, partem deles , eles sabem de onde vêm.	Não acho que tenha uma transgressão mais ou menos grave. O fato de não respeitar as regras, prejudicar o outro de alguma maneira é a atitude que necessita diálogo para refletir e resolver.
F	É o respeito um ao outro. Uma turma que se respeita tem disciplina. Não me baseio na questão de estar quieto na cadeira. É esperar a vez de falar, se organizar .	Alguma coisa que é combinada e tem que ser cumprida . (do ponto de vista da professora)	Na hora da roda, esperando a vez do amigo falar. No parque, não empurrar os amigos. Dentro da sala, não sentar na mesa, não correr no corredor. Eu pedi que juntos combinássemos as nossas regras. Elas a desenharam e eu coloquei a escrita.	R. era agressivo, batia demais nas outras crianças, não tinha paciência de escutar. Usava muito o cartaz. "Eu critico, eu proponho, eu felicito". Eu colocava o nome e ele tinha noção que o nome dele estava lá, e quando os seus pais viessem na escola saberiam o que estava acontecendo.	Sim . Principalmente na pré-escola. Não precisa andar em fila , estar preso em cadeiras enfileiradas. Utilizo o cartaz de regras , o cartaz eu critico, eu proponho eu felicito . Quando surgia alguma problema eu tirava a criança da atividade que estava fazendo e colocava em outra. Caso o problema ocorresse no parque, eu a colocava sentada me ajudando.	Não respeitar o corpo do amigo e seu espaço. Acho que transgressões leves seriam atitudes contrárias aos combinados (não pegar um brinquedo fora do horário combinado, por exemplo). A transgressão grave é resolvida em grupo, a leve, basta retomar as regras (pela professora)
L	Na minha prática é a criança ter uma rotina , saber o que fazer no início, meio e final da aula. (organização)	Aquilo que estabelecemos e não podemos violar, temos que respeitar , tentar respeitar .	Coloco as regras de acordo com o surgimento das dificuldades . Comportamento social inadequado, acho que já vem de casa, mas as vezes não, então é preciso trabalhar, estabelecer limites. A maioria das regras que estabelecemos é para evitar que a criança corra perigo e é para o convívio social (situação problema)	Agressão física contra mim. Percebi que ele quis chamar a atenção . Primeiro foi com os amigos dizendo: eu vou te arrebentar, depois comigo. Na hora você fica com raiva, é algo meio irracional, e você diz "então bate", para ver até onde ele consegue ir. Eu costumo trabalhar com naturalidade. É claro que ele não veio e foi encaminhado para a Orientadora Educacional. A OE chamou a mãe para uma conversa e ela culpou o pai. A OE percebeu que a criança não tinha uma rotina de vida. 1ª providência: estabelecer uma rotina , o comportamento agressivo deveria ser combatido em casa e na escola, não ser permitido de acordo com as regras .	Diferente dos outros lugares em que trabalhei, sim . Porque trabalha-se colocando os valores no papel, deixando-os expostos . As regras de convivência são combinadas , de acordo com os problemas e questões que surgem.	Agressão física , porque é o ponto máximo da invasão do limite da outra pessoa. Não seguir o que é decidido pela turma também é uma transgressão, mas não tão grave. Se o problema é muito sério encaminhado para a OE, comunico os pais, mas tem problema que acontece em uma circunstância do momento então tento resolver na hora.

Quadro 1 - Respostas das professoras

Observando o quadro de respostas emitidas pelas professoras da unidade de educação infantil sobre disciplina, regras, transgressões e ações pedagógicas, podemos verificar a presença constante de determinados conceitos, que serão discutidos neste momento.

Primeiramente, foram examinadas as idéias que surgiram, com freqüência, associadas às questões apresentadas ao corpo docente, para classificá-las em um conjunto de categorias, quer sejam:

- **RESPEITO:** aparece como uma atitude (comportamento) necessária em relação ao outro ou ao grupo. Segundo depoimentos da professora P4-L, *“aquilo que estabelecemos e não podemos violar, temos que respeitar, tentar respeitar”*. Verificando a discussão sobre respeito, no contexto das respostas, percebe-se que é um comportamento desejável a partir do diálogo e do estabelecimento de normas no grupo, que zela (ou procura zelar) pelo espaço e direitos do outro.
- **ORGANIZAÇÃO:** a noção de disciplina é fortemente associada à idéia de organização na execução dos trabalhos, do espaço físico nas formas de relação que são desenvolvidas no grupo.

Segundo relatos das professoras, existe uma proposta (na ação pedagógica) de participação da criança na organização do seu meio, para que ela possa compreender e analisar os acontecimentos na

sua totalidade, visualizando seu papel, sua função e seus valores. Isso permite que a criança assuma compromissos e responsabilidades com o grupo e consigo mesma.

As professoras demonstram crer que o respeito é alcançado por meio de ações rotineiras, ou seja, em situações reais ocorridas no ambiente do grupo: *“É organização. Os combinados feitos pelas crianças e pela professora para o melhor funcionamento da classe”*. (P2-S)

Assim, a idéia de organização é concebida como um modo de fundamentar e estruturar todos os acontecimentos e trabalhos a serem realizados pelo grupo.

É interessante observar, a partir da noção de organização, o desenvolvimento de uma necessidade de controle sobre o grupo e sobre as situações, conforme afirmação da Professora P1-J, a respeito do conceito de disciplina: *“Você tem o controle das atividade que está dando (...) você ter o controle da classe”*.

- **ROTINA:** essa idéia é associada à organização como prática habitual, visualizando e desenvolvendo o caminho a ser seguido durante o dia. Nessa proposta, a rotina é fruto de um trabalho coletivo e, segundo as respostas das professoras, é algo construído com as crianças, em forma de *combinados* (expressão

utilizada pela maioria do corpo docente) e *regras*.

- **REGRAS:** neste processo, as professoras justificam que algumas regras são preestabelecidas e outras, determinadas independentemente do grupo. Em relação às regras que não dependem do consenso, é solicitado também um comportamento de respeito e cumprimento a elas. Portanto, por meio dessa representação de regras, algumas respostas apontam para a reflexão sobre o que é possível e o que já é estabelecido, independentemente de *sua participação no processo*. Essa diferenciação apresentada pela professora, de acordo com seus depoimentos, surge da necessidade de identificar situações particularmente referentes ao grupo ou extensivas à escola como um todo. Os horários de entrada e saída da escola são um exemplo de condições preestabelecidas em conformidade a outros horários “socialmente” organizados (horário de trabalho, por exemplo), numa tentativa de respeitar a maioria.

Especificamente na unidade de educação infantil, podemos exemplificar com as atividades recreativas no parque. Quando há brincadeiras no parque, deixa-se claro às crianças que, mesmo não havendo qualquer outra atividade a ser realizada no dia, o período de permanência nesse espaço é limitado, por razões que ultrapassam suas vontades individuais ou de seu pequeno grupo. A justificativa

fornecida é que outros grupos de crianças também ocuparão aquele espaço no mesmo dia.

Podemos notar, por meio dos relatos das professoras, uma preocupação em conscientizar o grupo sobre a influência de suas ações sobre o outro: *"O fato de não respeitar as regras, prejudicar o outro de alguma maneira, é atitude que necessita de diálogo para refletir e resolver."* (P2-S)

Em sala de aula, observa-se que as regras mais freqüentemente citadas insistem na questão sobre o respeito físico entre os alunos e também sobre o respeito pelos materiais escolares (individuais e coletivos).

Ainda examinando as respostas obtidas sobre o conceito de regras, verificamos que elas geralmente são "lembradas ou trabalhadas" em situações caracteristicamente consideradas de conflito, conforme relatos descritos a seguir:

"Coloco as regras de acordo com o surgimento das dificuldades".

(P4-L).

"Quando surge uma briga, paramos e sentamos na roda para discutir, até surgir uma solução para o conflito."

(P1-J)

“Quando alguma regra é quebrada ... é preciso retomar, porque se está tudo bem não se lembra da regra”.

(P2-S)

As regras são construídas sobre as necessidades e solicitações das circunstâncias, portanto as variações são justificadas pela singularidade dos fatos, porém a forma de trabalhar o tema basicamente sugere um estímulo ao diálogo no interior do grupo, a busca de um consenso ou solução, ouvindo-se os pontos de vista conflitantes.

Para que esse trabalho seja desenvolvido, as professoras afirmam utilizar meios para sistematizar o processo. Esses recursos se apresentam na forma de cartazes, dinâmicas e rodas de discussão, elaborados a partir de investigações e estudos sobre teorias e propostas desenvolvidas sobre o tema (regras). A P3-F demonstra enfaticamente em seus relatos o uso desses recursos, especialmente em situações de transgressão: *“Utilizo o cartaz de regras, o cartaz ‘Eu proponho, Eu critico, eu felicito’.”*

Convém lembrar que esses materiais, apesar de serem extraídos de sugestões de bibliografias, são também objeto de discussão e de aperfeiçoamento nas reuniões de HTP e HA, segundo as necessidades reais.

Como exemplo, pode-se citar um fato ocorrido durante uma reunião de pais em que, segundo a professora S.L.¹, uma mãe apresentou seu ponto de vista sobre a dinâmica do cartaz *"Eu proponho/Eu critico/Eu felicito"*, questionando sua viabilidade, julgando-o taxativo e rotulador pelo fato das crianças observarem, por um certo período (sem critério determinado), o nome do colega como alvo de suas críticas. Segundo essa mãe, para a própria criança transgressora — talvez arrependida do seu ato (que pode ter sido consciente ou não sobre as conseqüências) — é muito "forte" ficar lembrando sua atitude negativa, sempre que olhar para o painel.

Essa opinião foi apresentada e discutida em HTP, fazendo o grupo docente rever essa dinâmica, procurando enfatizar nas rodas de conversas com a classe, sobre situações de conflito, a relação causa-conseqüência das suas ações.

Assim, verificamos em algumas classes que o tema do cartaz *"Eu proponho/Eu critico/Eu felicito"* passou a ser *"O que aconteceu? Quais as conseqüências? Sugestões!"*.

Porém, apesar do trabalho ser construído e discutido pela equipe (docentes e coordenadora), é aplicado e desenvolvido em cada grupo (classe), conforme a realidade ou necessidade.

Outro aspecto levantado pela entrevista foi a

¹A professora S.L. não participou da pesquisa.



existência da preocupação das professoras com comportamentos agressivos de algumas crianças de seus grupos. Segundo as respostas das professoras, a noção indisciplina é muito associada à agressão física, sendo essa conduta considerada por elas como uma transgressão grave.

O interesse das professoras em investigar as causas das transgressões está expresso nas suas respostas. Além da utilização de recursos e ações pedagógicas (anteriormente descritas), em situações julgadas “extremas” ou “constantes”, afirmam solicitar o auxílio dos pais, buscando uma razão ou motivos possíveis de serem os geradores de tais atitudes. Essa busca de justificativas fora do ambiente escolar também aponta um julgamento das professoras sobre o ambiente familiar:

“Fui dura, não cedi porque a família não tem limites definidos.”

(P2-S)

“Eu colocava o nome e ele tinha noção que o nome dele estava lá e quando os seus pais viessem na escola saberiam o que estava acontecendo.”

(P3-F)

Finalmente, a respeito do tipo de trabalho que a unidade de educação infantil desenvolve com

relação a regras e valores, as professoras são unânimes, acreditando utilizar e praticar uma proposta pedagógica diferenciada nesse aspecto. As razões dessa diferença, conforme seus relatos, encontram justificativas embasadas nos seguintes fatos:

- a. duas professoras entrevistadas (P2-S e P4-L) possuem experiência profissional em outras instituições educacionais, estabelecendo comparações sobre as atividades desenvolvidas para o trabalho com regras.
- b. as professoras também demonstram acreditar que valorizam ou priorizam condutas e comportamento diferentes dos comumente exigidos ou cobrados por outros grupos sociais. Pode-se citar um exemplo dado pela P3-F, quando diz que não atribui importância ou significado a ação de andar em fila, em manter-se quieto na cadeira.

Outra professora (P1-J) afirma valorizar a força do grupo, como forma de enriquecer a prática da discussão de acontecimentos. Essa conduta também é afirmada pela P2-S, que reflete sobre a própria concepção da criança com relação às regras:

“Já trabalhei em outras escolas que não faziam este jogo de regras. Ficava pouco claro para as crianças a questão dos limites, elas ficavam perdidas, não sabiam com agir por falta de conhecimento.”

- c. as respostas também apontam as atividades e recursos como elementos que diferenciam qualitativamente o trabalho com regras, possibilitando a participação do grupo no processo de uma maneira consciente, democrática e reflexiva (segundo opinião das professoras).

Comparando-se o padrão de respostas nas questões 1 e 3, que tratam dos conceitos de disciplina e indisciplina, podemos perceber a continuidade de idéias, especificamente nas respostas das professoras P2-S e P4-L. A P2-S entende a disciplina como uma organização do sujeito no espaço, de acordo com as atividades propostas e descreve um caso de indisciplina (segundo seu julgamento); aponta atitudes observadas em um aluno, contrárias à idéia anterior, citando a dificuldade dessa criança em aceitar limites e regras da sala, saindo sem avisar, fora de horários estabelecidos.

Da mesma maneira, a professora P4-L concebe disciplina como o estabelecimento e execução consciente de uma rotina, apontando como

indisciplina um caso de agressão física que foi encaminhado à Orientação Educacional e, após conversas com os pais, concluiu-se haver “falta” de rotina na vida familiar desse aluno.

Ainda sobre essa questão, podemos constatar que dentre as quatro entrevistas, três abordaram o trabalho sobre disciplina no espaço escolar, porém relacionando a família nos casos de situação problema, inclusive apresentando um julgamento sobre as formas de relação e comportamento familiar fora do ambiente escolar.

Quanto ao caso das turmas de jardim das professoras P1-J e P2-S, que foram unificadas em uma, com a professora P2-S. Podemos observar, comparando as respostas de ambas um padrão de idéias sobre a fundamentação da ação pedagógica nas questões que envolvem regras e disciplina. Ambas demonstram a relevância do professor na sala de aula enquanto elemento direcionador das atividades, tarefas e discussões. O grupo todo participa integralmente nas dinâmicas, porém, em detrimento do que é proposto, em função do papel do professor (adulto) no processo. A partir das necessidades apresentadas pelas situações, as regras são construídas:



“As regras você constrói para te ajudar na organização e controle da tua sala de aula.(...) Algumas construo com as crianças, como: fazer um trabalho coletivo, que horas podemos conversar, regras dos ateliês...”

(P1-J).

“[Regras] Os combinados feitos pela criança e a professora para o melhor funcionamento da classe.”

(P2-S)

As professoras afirmam igualmente trabalhar as regras em casos de conflito (como uma briga), ou seja, quando a regra é violada. Nota-se, nas demais respostas de ambas, a mesma preocupação com as crianças que tentam impor suas idéias ao grupo; a idéia de grupo é muito enfocada, colocando para ele a possibilidade e liberdade de discussão e opinião sobre problemas ocorridos.

Podemos também observar a coesão de idéias nas respostas das professoras P3-F e P4-L. Especificamente na questão 2, ambas concebem as regras do ponto de vista de serem combinadas, estabelecidas e que devem ser respeitadas, cumpridas. As professoras demonstram também uma valorização dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos no trabalho com regras, especialmente as atividade que implicam num registro, como cartazes por exemplo.

Enfim, podemos verificar, pelas respostas obtidas, que o espaço escolar e a prática pedagógica favorecem experiências

de construção, aplicação e reflexão sobre questões morais e sociais.

Embora essa construção de regras e atitudes seja um trabalho desenvolvido com a participação de todos, não fica claramente definido se são questões “combinadas”, a partir de necessidades e anseios comuns ou se estão fundamentadas sob o ponto de vista da professora:

*“...**não** empurrar os amigos, **não** sentar na mesa... Eu pedi que juntos combinássemos as nossas regras”*

(P3-F)

*“ **coloco** as regras de acordo com o surgimento das dificuldades. (...) A maioria das regras que **estabelecemos...**”*

(P4-L)

De qualquer forma, percebe-se que a participação do grupo em tomadas de decisões e responsabilidades é estimulada e praticada, ainda que em momentos de conflitos ou problemas, podendo tornar a concepção das regras como um meio de controle das atitudes e comportamentos.

Retomando a reflexão sobre a categoria dos conceitos obtidos nas repostas, não é possível distinguir os elementos enquanto essencialmente sociais ou morais, pois algumas situações exemplificadas lidam com o aspecto moral e contém, ao mesmo tempo, elementos sociais, conforme observamos nas citações abaixo:

"Na hora da roda, esperando a vez do amigo falar. No parque, não empurrar o amigo. [Na] sala, não sentar na mesa."

(P3-F)

"Agressão física [descrição de um comportamento indisciplinado]. (...)1ª providência: estabelecer uma rotina. A orientadora Educacional percebeu que a criança não tinha uma rotina de vida."

(P4-L)

Para nossa pesquisa, esses fatores são importantes para uma análise sobre a maneira como as experiências no ambiente escolar estão possibilitando /favorecendo a evolução das perspectivas morais e sociais das crianças na unidade de educação infantil, e como essas experiências são conduzidas (atividades sistematizadas, dinâmicas, literatura, jogos, projetos).

Nesse sentido, buscamos também outra forma de relato dessas experiências realizadas pelas professoras: registros documentados em formas de relatórios, contendo as experiências dos grupos, estruturadas de maneira tal a aproximar o leitor dos acontecimentos, quase que o fazendo "vivê-los" ou "senti-los".

O texto dos relatórios é uma malha, tecida e trançada com fios feitos de resgate das falas dos elementos do grupo, de questionamentos e reflexões das professoras, de sensações de sucesso e frustração em determinadas situações, de análise e avaliação da evolução da ação

pedagógica, de conquistas do grupo, de fundamentação teórica da proposta, tudo isso apresentado com movimento, dinâmica, continuidade e espontaneidade.

A partir da constatação (pelas entrevistas) que as questões sociais e morais permeiam toda a ação pedagógica, sendo até concebidas como condição *sine qua non* para a efetivação das atividades, verificaremos nos relatórios como, espontaneamente, essas questões são enfocadas ou desenvolvidas nos trabalhos pedagógicos (especificamente em forma de projetos) e que valor é atribuído a esses temas nesses registros.

Antes de examinarmos esses dados nos relatórios, procuramos elaborar uma *evolução histórica* dessas professoras, apresentando suas trajetórias de vida, formação profissional e acadêmica:

4.1 P1-J

A professora P1-J nasceu na cidade de São José do Rio Preto, tem 26 anos, é solteira e reside em Nova Aliança, estado de São Paulo.

Sua vida escolar foi integralmente cursada na escola pública. No segundo grau (atual Ensino Médio), cursou o Magistério no CEFAM — Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em São José do Rio Preto; a graduação foi feita na UNESP - IBILCE, na área de Matemática (Licenciatura - noturno).



P1-J conclui o curso de magistério em 1992 e, nessa mesma época, abriram-se as inscrições para o concurso de professores da COOPEC-CECAS. P1-J realizou todas as etapas de seleção e foi aprovada, começando a trabalhar na cooperativa em 1993.

Permaneceu na COOPEC-CECAS até o início de 1998, sendo demitida em função do fechamento de algumas classes na educação infantil, pelo baixo número de alunos matriculados.

Em 1988, dedicou-se ao trabalho de aulas particulares de matemática e ministrou também oficinas de matemática para um grupo de monitores do MST (Movimento dos sem-terra), na cooperativa de Itapeva - SP. Esse projeto, denominado PRONERA, era vinculado à UNESP - Campus de Marília - SP.

Ainda em 1998, P1-J prestou o concurso para o cargo de professora do Ensino Fundamental de Mirassol - SP, sendo aprovada e assumindo uma classe de 2ª etapa, Ciclo I.

No início de 1999, retornou à COOPEC-CECAS, assumindo, então, o cargo de professora assistente na unidade de educação infantil.

Quanto às suas atividades pedagógicas na COOPEC-CECAS, P1-J iniciou seu trabalho em 1996, com um grupo de alunos de Jardim. O número de crianças era bastante pequeno, com quatro meninos e uma menina apenas.

Seu trabalho inicial é fundamentalmente lúdico,



estruturado em forma de um projeto denominado “*Conhecendo o grupo*”. O objetivo desse projeto é reconhecer o espaço físico da escola e propiciar um ambiente acolhedor, estimulando o entrosamento entre as crianças.

As brincadeiras são a tônica do projeto, prevalecendo as de roda. Podemos perceber aqui, um contato das crianças, já no início da educação infantil, com brincadeiras que contêm regras, sendo estas especificadas pela professora:

*“criar um ambiente seguro e acolhedor, **estimular o entrosamento**, reconhecer o espaço físico, estimular a fantasia e a criatividade, eram algumas metas que deveríamos cumprir. Para tanto, foram utilizados vários recursos, como:*

- *brincadeiras de roda: ciranda-cirandinha; tango morena; se eu fosse um peixinho; Terezinha de Jesus;*
- *batata-quente.”*

A professora também inclui em seu trabalho de socialização do grupo uma atenção à necessidade de proteção e segurança com relação ao novo ambiente:

“Nas semanas iniciais, pude notar que as crianças, principalmente as que nunca freqüentavam a escola anteriormente, necessitam de muita segurança para se engajarem no universo escolar. Notei, também, que as



crianças, apesar de pequenas já possuem inúmeros conhecimentos provenientes do mundo que as cerca.

os primeiros contatos da criança com a escola foram “conduzidos”, visando a socialização e a familiarização com esse universo...”.

Podemos observar nessas primeiras práticas uma preocupação com a compreensão de uma *regularidade*² que será incorporada a sua vida diária.

Em seu relatório, P1-J pontua alguns temas referentes à Ética, que fazem parte da proposta de trabalho, dentre eles as noções de justiça, solidariedade, respeito ao próximo e ao meio ambiente, cooperativismo. Aponta, também, outras noções tais como o cuidado, zelo e preservação, pertinentes à noção de regras, mas não explica como será desenvolvido o tema, quais os procedimentos pedagógicos a serem desenvolvidos, que ações serão estimuladas ou praticadas.

Em seguida, P1-J organiza uma ficha de avaliação *inicial* dos alunos, solicitada pela coordenadora pedagógica. Nessa ficha, a professora realiza sua primeira avaliação sobre as crianças, destacando o que esse grupo apresenta em termos de *conhecimentos prévios*³. Essa avaliação é feita em forma de descrição de um *“perfil do aluno e seu desenvolvimento (físico, cognitivo, social)”*.

²Entendemos o termo regularidade, em nossa análise, como a presença regular no espaço físico escolar, e o contato constante com as pessoas (professores, funcionários, alunos) e nas atividades.

³Ver COLL, 1998. p.66-7.

A ficha de avaliação solicita informações sobre o que o aluno *faz*, porém a marca da análise da professora é a descrição sobre o que o aluno *não faz*, ressaltando as “incapacidades” do grupo. Um exemplo é a constatação de uma desorganização do grupo com materiais e brinquedos. Outro exemplo é o relato sobre a forma agressiva de comportamento de duas crianças da turma.

A professora direciona seu trabalho para uma busca de resolução dessas questões, iniciando com atividades que incentivem o reconhecimento e a valorização do próprio corpo, que demonstram a importância de hábitos saudáveis.

Utilizando os materiais disponíveis em sala de aula de forma lúdica a professora relata que propõe ao grupo uma exploração livre e espontânea, exemplificando seu trabalho com os blocos lógicos, criando elementos com as formas geométricas. Em seu relatório, P1-J registra as “falas” das crianças, quando expressam verbalmente suas produções, elaboram questões e também quando lhe apresentam situações de conflito:

— ‘Olha tia eu fiz uma casa!’

— ‘Eu fiz uma ponte!’

É interessante notar que nesses momentos surgem conflitos do tipo:

— ‘Tia, ele pegou todas as minhas peças.’

— ‘Tia, eu preciso de mais peças.’

Tais discussões merecem atenção de todo o grupo para que se chegue ao consenso de ser necessário repartir

as peças do jogo. Tal consenso é retirado das conversas de roda nas quais são discutidas as regras da sala.”

Verifica-se, em seu relato, a preocupação com a proposta de uma prática de discussão entre o grupo, sobre o conflito, bem como a tentativa de solução ou alternativas amenizadoras.

P1-J desligou-se do grupo de alunos no segundo bimestre, pois a turma foi transferida para o jardim da P2-S, em razão da quantidade de crianças. Assim, o trabalho tem continuidade sob a análise dessa professora, P2-S.

Ao desligar-se do Jardim A, P1-J assumiu uma turma de Jardim C, composta por sete crianças. Os projetos trabalhados por ela foram descritos em forma de procedimentos realizados em cada atividade, tendo, dentre os temas, alguns que se destacaram: *“Criação da Pintura”* e *“A nuvem”*.

P1-J registra, também, as atividades de rotina em seu relatório, ressaltando a roda de conversa, *“na qual as crianças têm liberdade de expressão para falar o que pensam e sentem.”*

Finalizando o relato, essa professora faz uma avaliação sobre a evolução das relações entre o grupo do Jardim C, que será acompanhado no Pré I pela professora P3-F e, posteriormente, no Pré II, pela professora P4-L:



"É possível notar que elas [crianças] têm muito carinho umas pelas outras, mas em alguns momentos têm relacionamento difícil, a solução buscamos juntos, através de muitas conversas sobre o que podemos e o que não podemos fazer no convívio social."

4.2 P2-S

A professora P2-S tem 33 anos, nasceu em São José do Rio Preto - SP, é casada há nove anos e tem uma filha de sete anos.

P2-S cursou o magistério na Escola Estadual Monsenhor Gonçalves, naquela cidade, concluindo o curso em 1984. Sua turma de formandos foi primeira após um período de vinte anos sem a existência do curso na instituição. Após concluir o magistério, ficou um ano sem estudar, retornando à graduação em 1986, no curso de pedagogia.

Recém-formada, P2-S trabalhou como professora substituta eventual do Estado, em São José do Rio Preto. Logo depois, o colégio particular *Externato Santo Antônio* criou uma sala para 35 crianças carentes, com seis anos de idade em média, sendo essa a sua primeira turma de educação infantil.

Em seguida, foi convidada a assumir uma classe na sede da escola, especificamente uma turma denominada Pré II. Para tanto, P2-S precisou realizar um



curso de um mês em São Paulo - SP, na *Escola Irmã Catarina*, para que pudesse obter mais conhecimento sobre a prática do *Método Montessori*.

Simultaneamente a esse trabalho, P2-S iniciou um estágio no *Colégio Pequeno Príncipe*, mantendo-se nessa escola por três anos. P2-S optou por afastar-se do *Externato Santo Antônio*, para poder cursar a faculdade no curso noturno.

P2-S mudou-se para São Bernardo do Campo, em virtude da transferência profissional de seu marido, começando a trabalhar como estagiária de uma escola estadual (*Clóvis de Luca*), assumindo no ano seguinte uma classe de 2ª série do ensino fundamental, durante três anos.

A escola ficava próxima a uma favela e P2-S lembra-se que era um trabalho interessante, com a presença de uma coordenadora com visão ampla, progressista.

No terceiro ano, assumiu uma 4ª série, formada por alunos repetentes, em sua maioria pré-adolescentes e adolescentes, uma classe *difícil*, segundo ela. Uma companheira da escola assumiu o cargo de assistente de direção, e P2-S deu continuidade ao seu trabalho em classe, acumulando duas turmas, uma no período intermediário e outra no vespertino.

Nessa época, P2-S ficou grávida, afastando-se da escola no seu período de licença-gestante. Ao regressar, optou por continuar apenas com a classe em que estava

como substituta, mas seu trabalho durou apenas dois meses, retornando a São José do Rio Preto.

De volta a sua cidade natal, P2-S tomou conhecimento sobre o surgimento da Cooperativa de Ensino - COOPEC, inscrevendo-se para o concurso, no qual foi aprovada em todas as etapas para assumir uma sala de Pré I, com crianças de cinco anos.

Atualmente, faz pós-graduação (*lato-sensu*) em Psicologia, no Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP), pretendendo desenvolver em sua monografia um estudo sobre literatura infantil e oralidade dos três aos seis anos.

P2-S continua na COOPEC, tendo atuado em todos os níveis de educação infantil na instituição, inclusive acompanhando um mesmo grupo durante três anos.

A turma anterior, pertencente à P1-J, possuía um nome: *Turma do Pateta*. A turma da Professora P2-S é chamada *Turma do Peixinho*. P2-S demonstra, em seus relatos, que o grupo não apresentou dificuldades na adaptação, que foi realizada com muitos jogos⁴ de entrosamento e contato físico.

A professora registra uma preocupação com a valorização da identidade do grupo, levantando a necessidade de busca de alternativa para a identificação do grupo pelo nome, conseguindo através da roda de conversa a solução trazida pelo grupo. A nova turma passa então a ser denominada "*Turma do peixinho*



pateta”⁵.

Podemos perceber que nos projetos desenvolvidos pelo grupo (*A nuvem; A centopéia e seus sapatinhos; Iniciação da Pintura*) a professora desenvolveu uma proposta no sentido de mobilizar as crianças em um trabalho coletivo e cooperativo:

“...**fizemos** coleta de insetos, pesquisas, culinária, correspondência...”

Podemos verificar que nas dinâmicas utilizadas pela P2-S em atividades dos projetos, especialmente no projeto “*Iniciação à pintura*”, existe uma atenção da professora à forma de trabalho a ser desenvolvido em grupo:

“Como os pintores pitaram as paredes das catedrais, resolvemos fazer um grande painel onde todos pintaram e compusemos uma obra ‘gigantesca’. A colaboração de todos foi muito importante e o cooperativismo também.”

Em 1997, P2-S acompanhou a turma com a qual já havia desenvolvido um trabalho no Jardim, em 1996. Porém, não especifica nem relata sobre essa peculiaridade no seu primeiro relatório do semestre de 19997. Percebe-se uma grande preocupação da professora em registrar e apresentar os projetos

⁴No relato da professora não estão especificados os tipos de jogos.

⁵A forma de escolha dessa denominação não foi especificada ou relatada pela professora.

desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento, atendendo-se aos procedimentos e atividades desenvolvidas sob a sua orientação.

Apenas no final do relatório faz uma descrição do desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional de cada criança do grupo, destacando e identificando algumas questões como problemas de relacionamento, na *área social* (termo utilizado pela professora). Em alguns casos registra ter solicitado o auxílio dos pais e o atendimento e orientação da Orientadora Educacional da escola. Por fim, faz uma reflexão e conclusão sobre o seu trabalho com o grupo.

No relatório do segundo semestre de 1997, P2-S expõe os projetos trabalhados e reflete sobre sua concepção de relação professor-aluno frente ao conhecimento e sobre a importância da ação pedagógica para a construção do conhecimento:

“A capacidade de cada criança para resolução de problemas deixa bem claro que não pode haver uma fórmula pronta para ensinar a criança a pensar e sim que ensinar é dar muitas possibilidades para descobrir o ‘seu jeito’ de pensar.”

P2-S não aponta nesse relatório nenhuma situação de discussão sobre questões sociais ou morais ocorridas na classe, nem acontecimentos decorrentes de conflitos, busca de soluções ou alternativas. Expõe apenas

vagamente sua relação com os alunos nas atividades relativas ao tema do projeto.

No início do ano letivo de 1998, com a turma de Pré II, P2-S faz uma breve descrição do grupo em número de alunos e registra seu acompanhamento à turma no decorrer desses três anos letivos. A professora faz ainda uma análise sobre essa experiência, abordando as vantagens e desvantagens desse trabalho com o mesmo grupo, tanto para ela quanto para as crianças:

“A turma é interessada e agitada. Alguns problemas de socialização são sentidos com alguns alunos que têm dificuldades em aceitar as regras da turma.

Meu questionamento é a possível falha que as crianças possam vir a ter por estarem por tanto tempo com a mesma professora, visto que todos nós temos dificuldades e facilidades em áreas diferenciadas.

A presença constante da mesma professora também gerou alguma intolerância por ambas partes e muitas vezes me sinto mesmo uma ‘tia’.”

P2-S, em uma reflexão, diz que a viabilidade de acompanhamento de um grupo torna-se positiva no sentido de um conhecimento mais profundo sobre as características de cada um, da possibilidade de um melhor encadeamento das atividades e temas, propiciando uma continuidade de trabalho mais “consciente”.

Entretanto, esta professora aponta um aspecto

negativo nessa convivência prolongada, enfocando o desenvolvimento de um clima de liberdade ou de "intolerância" (segundo seu ponto de vista) como fatores que abalaram a noção de respeito entre ela e os alunos.

Nesse último relatório (Pré II), a professora comenta sobre seu trabalho a respeito de regras, limites e relações interpessoais, expondo a sua concepção sobre a postura e papel do professor na ação pedagógica frente a esses temas:

*"Cabe ao professor interpretar o **ser social** de seus alunos e levá-los a um conjunto de regras que tenham sentido para eles e que partindo de situações do cotidiano, resolva os problemas da classe."*

Nesse sentido, P2-S diz que as regras precisam evoluir com a turma e que nesse processo propiciem ou estimulem a ação de rotular crianças pertencentes ao grupo, com dificuldades de relacionamento, respeitando também a individualidade, conforme seu relato:

*"O professor enfrenta diariamente conflitos entre crianças; procuro mediar esses conflitos tentando fazer com que as soluções partam das próprias crianças. Muitas vezes acabamos '**reformando**' as regras, mas é muito confortável para o professor poder contar com elas e é muito seguro para a criança ter bem claros os seus limites. (...) a criança tem a liberdade de ação com consciência de sua responsabilidade e de seus limites."*

Com relação à prática pedagógica, P2-S explica a troca do cartaz *“Eu critico, Eu proponho, Eu felicito”* por outro denominado *“O que aconteceu? Conseqüências? Sugestões!”* A justificativa da professora encontra-se na orientação do foco da discussão, procurando destacar o fato, a ação ocorrida e estimular a busca de soluções e não evidenciar veementemente o sujeito.

P2-S conclui esse último relatório sintetizando o desenvolvimento geral do grupo, caracterizando-o como *bom* e relatando seu crescimento pessoal e profissional, proporcionado pela possibilidade de visão e prática em todos os níveis da educação infantil.

4.3 P3-F

A professora P3-F, casada e com uma filha, tem 27 anos e é natural de São José do Rio Preto - SP.

Prestou o vestibulinho do CEFAM, lá cursando os quatro anos de Magistério; porém cursou o último ano na Escola Estadual *Monsenhor Gonçalves*.

Durante sua vida escolar, P3-F trabalhou como professora assistente numa escola de educação infantil particular — *Florestinha* — em São José do Rio Preto; ainda, estagiou por um ano na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e trabalhou também como animadora de festa infantil.

Em seguida, prestou o vestibular da UNESP para cursar matemática no período noturno. Simultaneamente, ministrava aulas eventuais em escolas estaduais como P1 no ensino fundamental, conseguindo, inclusive, trabalhar como substituta em uma licença, na área de educação artística de 5ª a 8ª séries.

No segundo ano de faculdade prestou o concurso da COOPEC-CECAS, sendo aprovada. Assim, até a conclusão da graduação trabalhou somente *meio período*, na educação infantil da COOPEC.

Em 1996, prestou o concurso par PI da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, trabalhando inicialmente como professora piloto. Porém, seu contrato era temporário e, como sua filha estava prestes a nascer, P3-F demitiu-se da Prefeitura e só voltou a trabalhar em jornada dupla no final de 1998, assumindo na Prefeitura uma classe de 4ª série.

Em 1999, assumiu uma classe de 1ª série na Escola Municipal de Ensino Fundamental “*Dr. José Maria Rollemberg Sampaio*”, no período da manhã e uma sala de Pré I, na COOPEC-CECAS, no período da tarde.

P3-F conclui, neste final de ano letivo, o curso de Pós-graduação em Psicopedagogia (*latu sensu*), faltando ainda a organização da monografia de conclusão do curso.

Em seu relatório, P3-F inicia descrevendo a turma de Pré I, composta por nove crianças. Dessas, duas vieram de outra escola e sete, do Jardim da COOPEC,



cujas professoras haviam sido a P1-J. A professora do Pré I, assim como a do Jardim, orienta as atividades e dinâmicas do início das aulas para o favorecimento da adaptação e socialização do grupo. Comenta, ainda, sobre uma avaliação inicial, para a verificação dos conhecimentos trazidos pelo grupo, como ponto de partida para o seu trabalho.

Examinado o relatório da P3-F, constatamos que a professora descreve detalhadamente as atividades que realizou com a classe nos projetos assim denominados: *“Brincando com os sons”*, *“Linéia no jardim de Monet”*, e *“Nomes”*. Relata, também, sobre as histórias contadas, confecções de dobraduras, textos elaborados pelo grupo, etc. Porém, em seus relatos, não enfoca discussões e diálogos surgidos no grupo, as dinâmicas coletivas e seus resultados, enfim, não deixa claro o grau de envolvimento do grupo no processo, sugerindo que a participação limita-se à execução de atividades propostas e sugeridas pela professora.

Por outro lado, P3-F expõe sua constatação sobre algumas dificuldades de uma criança em realizar as atividades, comparando-a ao resto do grupo. Em contatos e diálogos com a professora anterior (P1-J), esta confirmou suas observações a respeito da criança, ressaltando já ter alertado os pais na ocasião. P3-F demonstra preocupação com possíveis rótulos desenvolvidos no grupo: *“Preocupada com o menino e tentando ajudá-lo, para que ele não se sentisse incapaz*

perante a turma...”

A professora afirma, ainda, ter solicitado auxílio da mãe através de uma conversa, mas não obteve êxito, pois o aluno acabou saindo da escola. Passado esse problema, P3-F faz referência, em seu relatório, a outra criança com “dificuldades” nos procedimentos e respostas em atividades *dirigidas*.

Essas são as referências que faz sobre o grupo, apontando sempre atividades desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento (linguagem escrita, matemática, artes visuais, entre outras), referindo-se somente a dificuldades que ocorrem nesse sentido (em recortes, trocas de letras, localização e sequência, etc.). P3-F, inclusive, anexa ao relatório algumas atividades trabalhadas, caracterizando-as como *complementos* aos conteúdos.

4.4 P4-L

P4-L nasceu em Garça, estado de São Paulo, tem 33 anos, é casada, mãe de um menino de quatro anos.

Esta professora conta que estudou em escola pública do Pré à Universidade. Em 1984, formou-se na Escola Estadual de 2º grau *Monsenhor Antônio Magliano*, no curso de Magistério, com habilitação específica em Pré-escola. Cursou, também, Ciências Sociais na UNESP, Campus de Marília - SP.



Em 1985, trabalhou com voluntária em uma creche custeada pela Prefeitura Municipal de Garça, em um projeto chamado “Educar”. Nesse mesmo ano foi contratada como monitora de classe em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI *Anita Mirala*), sendo efetivada e registrada pela Prefeitura Municipal de Garça, em 1986.

P4-L pediu remoção para a EMEI *Maria Helena Miranda* em 1988, onde lhe atribuíram uma classe com trinta alunos, na faixa etária de três a quatro anos, lá permanecendo até 1991.

Após seu casamento, em 1992, P4 mudou-se para São José do Rio Preto e, em 1993, prestou o concurso realizado pela COOPEC, sendo aprovada e contratada para trabalhar com uma turma de Pré II (faixa etária de seis anos).

P4-L relata que considerou, inicialmente, uma mudança “radical”, trabalhando com reduzido número de alunos (dezesseis crianças por turma), com um nível sócio-econômico diferente da realidade “dura” à qual estava “acostumada”:

“Mudei de cidade, de escola e, principalmente, de postura enquanto educadora, tive que me readaptar. A realidade era outra, uma escola com mais recursos, uma proposta pedagógica diferente e com muita oportunidade de aprendizado para os profissionais contratados”.

Em 1998, P4-L foi aprovada no concurso da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, mas optou por não escolher classe.

Atualmente, continua na unidade de educação infantil da COOPEC-CECAS, atuando quase sempre em salas de Pré II, que antecedem a 1ª série do ensino fundamental.

A turma da professora P4-L está no Pré II, constituída por 13 crianças com seis anos; também faz parte da turma um garoto com 8 anos.

P4-L faz uma síntese das características do grupo, afirmando ser uma turma que foi bem preparada, fato que ela atribui ao amadurecimento do trabalho da equipe da educação infantil da COOPEC. Com relação à criança mais velha integrante do grupo, relata:

“Uma vivência marcante foi o fato de haver no grupo uma criança ‘diferente’. A experiência da inclusão foi significativa para mim enquanto profissional que aprendeu a cada dia, e para as crianças. o aspecto afetivo foi nossa principal estratégia: as crianças me ajudaram a motivar e evitar os bloqueios que uma criança especial pode apresentar se não se sente aceita no grupo.

O afetivo é um grande aliado do cognitivo nessas crianças...”

Os projetos trabalhados por P4-L, no decorrer do ano letivo de 1998, foram: *“Egípcios e gregos”, “Gota*



d'água", "Azul e lindo, Planeta Terra", "Van Gogh".

Foi muito interessante examinar o relato de P4-L, porque ela inicia dizendo, a partir de reflexões, que as atividades desenvolvidas revelam e justificam a proposta pedagógica em ação. Ao detalhar e descrever as atividades, a professora demonstra uma postura que valoriza tanto a sistematização das atividades quanto a oportunidade de ação por parte do grupo.

P4-L explica, em seu relatório, como trabalha *rotina* na roda de conversa, atividade que, para ela, possui grande importância:

"Iniciamos com a roda de conversa, onde todos, de maneira democrática, falam, dão suas opiniões, relatam suas experiências, discordam ou concordam sobre qualquer assunto e o meu papel é o de mediar as conversas, problematizar as questões, desafiar o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos."

A professora coloca, ainda, que o trabalho com a noção de rotina é uma questão de auxílio à criança na sua organização pessoal.

Antes de apresentar os projetos e seus respectivos temas, P4-L reflete sobre a experiência de trabalho nesse sistema:

"O projeto contextualiza, dá sentido às práticas... É importante ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, expressando-o num produto final em função

do qual todos trabalham. ... junto com o objetivo devemos estabelecer o produto final, o compromisso das crianças com sua aprendizagem, o desafio em realizar algo e compartilhar com pais, outras salas, outras escolas."

Durante o relato sobre o projeto "*Azul lindo, Planeta Terra*", especificamente, a professora registra a mobilização dos pais no trabalho, incentivando a participação através de "bate-papos", relatos de experiências no tema *Meio Ambiente*. Segundo P4-L, esse procedimento de solicitação de auxílio e vivência dos temas pelos pais deve ser constante.

P4-L ressalta o trabalho sobre cidadania desenvolvido no interior do tema *Meio Ambiente*, resgatando, em seu registro, as discussões surgidas durante as conversas com o grupo:

"... o que ficou claro para as crianças foi o problema do lixo; um problema que não é só do setor de limpeza pública da cidade, mas de cada um de nós enquanto cidadãos. Todas as vezes que eu questionava ou tocava no assunto, o que fazer par melhorar nosso planeta, as respostas eram 'não jogar lixo no chão' 'multar quem joga lixo fora do lixo'..."

Ainda, P4-L conta que eles relataram experiências vividas, exemplificando a sujeira da praça onde fazem piquenique, vizinhos que jogam coisas pela janela, etc.

Junto às crianças, P4-L organizou um piquenique

“ecológico”, com o comprometimento em não sujar a praça e levar saquinhos para depositar o lixo.

P4-L conclui o trabalho desse projeto, afirmando:

“A resposta está na educação, as pessoas precisam ser reeducadas ou reeducadas neste sentido e o meu pequeno grupo de “ecologistas”, com certeza nunca vai se esquecer das lições aprendidas no projeto, que deve ter continuidade, pois a educação é um processo contínuo e dinâmico que forma cidadãos.”

CAPÍTULO 5

COMENTÁRIOS FINAIS

A presente análise deve, primeiramente, apresentar a contribuição de Piaget sobre concepção de regras, relações sociais, transgressões e sanções. É importante ressaltar que o enfoque é dado à forma como as professoras concebem essas questões na sua ação pedagógica, em seus relatos e como trabalham a adaptação (ou construção) da criança às regras e o nível de consciência sobre elas, por meio dos tipos de relações interpessoais estabelecidas no ambiente.

Piaget (1932/1977:45) reflete sobre o fato do sujeito, desde bebê, estar *mergulhado* numa atmosfera de regras e que a reprodução freqüente de acontecimentos (especialmente “físicos”) pode ser geradora de uma consciência de legalidade dos fatos, ainda que de forma *condicionada*.

O período de desenvolvimento que nos interessa para análise dos relatos das professoras de educação infantil é classificado por Piaget (1932/1977:47) como *segundo estágio*, caracterizado pelo egocentrismo e pela concepção da origem da regra, advindas do adulto.

Kamii e Devries (1994) discutem sobre a atmosfera sócio-moral da escola e a influência no desenvolvimento social e moral da criança. A discussão é fundamentada essencialmente na análise dos tipos de relações interpessoais que são estabelecidas (coação/cooperação) e as conseqüências dessas relações na formação de uma consciência sócio-moral

com base nas próprias experiências vividas.

Nesse sentido, aponta-se a postura do professor, frente a essa questão como o pilar, a estrutura que fundamentará e sustentará toda a construção que será erguida.

Não podemos nos furtar de características peculiares a esse estágio, como o comportamento egocêntrico da criança, mas é preciso observar de que forma o egocentrismo é “administrado” pela professora nas relações interpessoais. O estabelecimento e o favorecimento de um ambiente que possibilite a sua organização de acordo com as necessidades da criança, seus interesses, suas idéias e que estimule experiências interpessoais que permitam à criança ver a si mesma e ao outro nas atividades, nas tomadas de decisões, nas discussões sobre diferentes assuntos, na busca de soluções ou alternativas para um conflito ou tarefa, são algumas propostas para uma forma de relação com base na cooperação e na autonomia.

Piaget (1977:55) justifica essa prática afirmando que “o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão.”

Finalmente, sobre os dados obtidos por meio da entrevista e dos relatórios elaborados pelas professoras da unidade de educação infantil da COOPEC-CECAS, podemos construir uma reflexão com base nas referências teóricas que examinamos no Capítulo 3 e em outros autores que elaboraram estudos sobre cooperação e discussões sócio-

morais em ambiente de pré-escola.

Iniciamos a reflexão constatando uma atenção comum às professoras selecionadas: todas estruturam o seu trabalho em sala de aula propondo ao grupo uma organização do espaço e das relações, para que se viabilize a dinâmica das atividades e das relações interpessoais em sala de aula.

As professoras relatam que o desenvolvimento desse trabalho de organização e respeito, de estabelecimento e prática de uma rotina sobre as tarefas e atividades, ocorre por meio do estabelecimento de regras com o grupo.

Podemos analisar dois aspectos sobre o tema *Regras* no trabalho das professoras: em primeiro lugar, de que forma essas regras são estabelecidas e o que a teoria de Piaget indica e conclui sobre a prática e consciência de regras em crianças na faixa etária de quatro a seis anos; o outro fator, igualmente importante, diz respeito à consciência das regras por parte das professoras, uma vez que podemos encontrar em suas falas o conceito de regra como algo estabelecido e que não pode ser violado:

*“Alguma coisa que é combinada e **tem** que ser cumprida.”*

(P3-F)

“Aquilo que estabelecemos e não podemos violar, temos que respeitar.”

(P4-L)

“... As regras tinham que ser seguidas.”

(P2-S)

Em seguida, examinaremos os estudos de Heller (1950) e Devries (1998) e também outros sobre as formas de participação da criança na organização do espaço e das relações, e as implicações desse processo na sua formação social.

Sobre a questão da construção das regras, as professoras relatam que se trata de um trabalho coletivo, decorrente da necessidade de preservação do bem-estar comum.

No livro *Julgamento moral da criança*, Piaget descreve a concepção sobre regras em crianças de dois a cinco anos, quando elas passam a imitar as regras dos outros e as considera como sagradas e “intocáveis”, porque participam de uma autoridade adulta ou mais velha. Piaget, ainda, afirma: *“...é preciso lembrar que, até seis, sete anos mais ou menos, as crianças têm muita dificuldade em saber o que vem dela e o que vem dos outros, em seus conhecimentos próprios.”*

É preciso acrescentar ainda o comportamento egocêntrico característico dessa faixa etária, retomando a discussão do Capítulo 3 sobre os tipos de relações sociais. O egocentrismo impede o estabelecimento de uma reciprocidade na relação, pois a criança está voltada para si mesma. Portanto, apesar de seguir as regras morais, estas são consideradas algo externo a sua consciência, por isso não é capaz de modificar seu comportamento. Segundo Piaget, é por

isso que a criança considera a regra sagrada, mesmo não a praticando em alguns momentos.

Essa análise pode ser transportada para o relato de P2-S, sobre o caso de um aluno indisciplinado, no momento em que comenta: *“As crianças cobravam dele sem a minha interferência.”* Podemos entender que as crianças cobram o respeito às regras que foram construídas em grupo, na presença de uma pessoa adulta e essas regras passam a ser sacralizadas.

Piaget (1977) explica que nessas situações ocorre um **sentimento difuso de participação coletiva**, comum nessa fase egocêntrica:

“... observamos entre crianças de dois a seis anos, um tipo característico de pseudo-conversas ou ‘monólogos coletivos’, nos quais as crianças falam apenas para si próprias, mesmo desejando estar frente a interlocutores que lhes servem de excitantes. Ora, neste caso, cada um se sente em comunicação com o grupo, porque se dirige interiormente ao Adulto, que conhece e compreende tudo, mas também aí cada um se ocupa apenas de si próprio, por não dissociar o ‘ego’ do ‘socius’.”

(Piaget, 1932/1977: 36)

Apesar da participação na organização dos espaços e materiais, fica clara a concepção de autoridade da professora, no ponto de vista da criança, quando a ela se dirige em situações que denotam conflito ou transgressões às regras: *“Tia, ele pegou as minhas peças.”*

Passamos, assim, a discutir a importância dos tipos de relações interpessoais desenvolvidos no grupo escolar, para a formação social da criança.

A partir das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, podemos verificar em que tipo de relação está fundamentado o trabalho educacional: se na forma de *coação*, no sentido de uma imposição externa das regras, por parte do adulto, diminuindo a possibilidade de sua conscientização e promovendo, portanto, a heteronomia; ou com base na *cooperação*, favorecendo a compreensão e internalização das regras pela participação da criança e solidificando as relações interpessoais, desenvolvendo o respeito mútuo.

Piaget alerta para o perigo da coação adulta, que faz com que a regra seja aceita e cumprida apenas exteriormente, desenvolvendo um respeito denominado *unilateral*:

“A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impões crenças ou regras completamente feitas para serem adotadas em blocos, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral.”

A participação na construção das regras e nas tomadas de decisões auxiliam a criança na elaboração de julgamentos, na observação de intenções e pontos de vista diferentes, bem como no desenvolvimento de responsabilidade a ser compartilhada com o seu grupo.

Segundo Heller (1950), o estímulo à possibilidade de escolha e decisão por si próprio deve começar na educação infantil; enfrentar a diversidade de opiniões e desejos é uma grande oportunidade para a superação do egocentrismo.

Para Piaget (1932/1977), a importância desse momento está vinculada à consciência da criança sobre as regras, pois de acordo com as formas de relações interpessoais estabelecidas, ela será estimulada a seguir as regras pela simples obediência (avaliando os atos em função da conformidade material com as regras) ou analisando e considerando as intenções da ação no seu julgamento.

Portanto, tão importante quanto a participação da criança na construção das regras do seu grupo é a oportunidade oferecida para reflexão e discussão sobre esses “combinados”, para que se construa uma responsabilidade calcada no respeito ao bem-comum e não somente ao resultado material obtido pela ação¹.

Piaget (1977: 117) atribui a cristalização do ato de se julgar as ações pelos seus resultados materiais às experiências de relações interpessoais estruturadas na coação exercida pelo adulto: *“As regras impostas pelo adulto, verbalmente ou materialmente, constituem antes de ser assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para a criança...”*

Analisando os relatos das professoras sobre as ações pedagógicas desenvolvidas com o grupo, na questão da construção das regras, não fica definida qual a perspectiva ou ponto de vista considerado (se da professora ou dos alunos).

Porém, existe um trabalho de constante reflexão sobre as regras, relacionando-as às situações que ocorrem no dia-a-dia, especialmente as de conflito:

“Quando aparece indisciplina é preciso retomar...”

(P3-F)

“Quando surge uma briga, paramos e sentamos na roda para discutir...”

(P1-J)

Nota-se, que a retomada de atenção ao cumprimento das regras é feito pela professora, que, geralmente, utilizou a primeira pessoa como referência às opções tomadas em situações de conflito:

“Usava muito o cartaz ‘Eu critico, Eu proponho, Eu felicito’. Eu colocava o nome dele...”

(P3-F)

“Primeiro tentei fazê-lo ver que estava destoando do grupo...”

(P2-S)

“Coloco as regras de acordo com o surgimento das dificuldades.”

(P4-L)

¹ Piaget (1977: 106). Responsabilidade objetiva.

Piaget justifica que a coação é um processo *inevitável*, que antecede o estágio da cooperação. O que se torna essencial é a evolução das ações dos indivíduos sobre os outros, fazendo com que a legalidade suplante a autoridade, desaparecendo a imposição em detrimento da cooperação. Porém, o incentivo às relações com base na cooperação não garante efetivamente o fim da imposição nem garante uma completa reciprocidade, se considerarmos que a relação entre a criança e o adulto não consegue ser de igualdade. Tomamos como exemplo o espaço escolar, nosso ambiente de estudo, por tratar-se ainda de uma relação embasada num sistema hierárquico (professor-aluno).

Por isso, Heller defende a postura do professor dirigida para o alcance da autonomia de seus alunos, possibilitando a eles experimentar as obrigações sociais com o grupo, de uma maneira mais voluntária. A proposta de uma prática estruturada na cooperação na sociedade infantil pode se iniciar na ação de organizar o espaço para suprir suas necessidades materiais, oferecendo às crianças uma oportunidade de participação e colaboração ativa na vida escolar:

“Sendo a escola uma sociedade, a autonomia, ao fazer os alunos atuarem em situações reais, inicia-os no trabalho social, os ensina o respeito a lei que eles mesmos se colocaram e os prepara deste modo para converter-se em cidadãos.”

(Heller, 1950: 30)



Dewey (1980) também sugere que o ambiente escolar permita o acesso, a interação e a participação da criança, favorecendo a integração social, a discussão e a resolução de conflitos.

Podemos observar nos relatórios das professoras, especificamente nas avaliações sobre o desenvolvimento das crianças, uma preocupação com o desenvolvimento de atividades que auxiliem o grupo na organização e utilização dos materiais coletivos e individuais, em especial quando registram comportamentos do grupo como deixar os brinquedos bagunçados ou esparramados pela classe, ou quando não conseguem utilizar o material de uma forma “democrática”.

Essas preocupações apontadas como base para o desenvolvimento de todas as atividades denotam uma proposta de educação como processo de organização e construção da vida. Dewey, critica a educação tradicional, que insiste em valorizar atividades “insípidas”, desvinculadas da realidade da criança, portanto tornam-se “contraproducentes”. A escola não deve representar um fim em si mesma, fornecendo materiais e informações que pertencem a ela e não à vida.

Anísio Teixeira (1978: 21) comenta em sua análise sobre os estudos de Dewey:

“Um dos grande méritos da teoria da educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida).”

Podemos exemplificar essa unificação idealizada por Dewey nos *projetos* desenvolvidos pelas professoras da unidade de educação infantil da COOPEC-CECAS, que abordam temas sociais em uma dinâmica de trabalho facilitadora de discussão sobre as questões sociais e morais.

Devries (1998) também enfatiza a importância de um contexto sócio-moral para o ensino de temas acadêmicos, sugerindo ao professor que favoreça nas suas atividades uma *“atmosfera de reflexão”*, a partir dos objetivos e interesses da criança. A autora afirma ainda que *“os estudos de temas acadêmicos são uma ação de cunho social”*. Por isso, os temas desenvolvidos na escola precisam envolver a discussão de questões sociais e morais, além de priorizar o ato da comunicação e o desejo de colaborar.

Concluindo, Devries refere-se aos estudo de Piaget sobre a influência das relações interpessoais no desenvolvimento intelectual e moral da criança:

“... o controle heteronômico das crianças pelos adultos pode resultar em conformismo sem reflexão nos aspectos tanto morais quanto intelectuais da vida da criança. (...) A

experiência educacional preocupada em distribuir informações corretas destrói a curiosidade e leva ao embotamento intelectual e a um saber pleno de erros egocêntricos. (...)

(...) as relações cooperativas entre adultos e crianças resultam em uma reflexão ativa, fomenta a autoconfiança, questionamento e a crítica.”

(Devries, 1998: 270)

A partir das idéias já examinadas, podemos finalizar refletindo sobre a natureza das discussões e dos conflitos. Trata-se de um elemento importante no sentido de subsidiar nossa análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em situações de conflito.

Exemplificamos, anteriormente, o trabalho com discussões sociais e morais em temas acadêmicos, podemos caracterizar o *Projeto Cidadania* desenvolvido na unidade de educação infantil, com abordagens de dilemas hipotéticos que foram extraídos de experiências de vida.

Quando a professora contou a história sobre *Os três ladrões*² e discutiu com o grupo sobre o dilema de um ato de transgressão (roubar) em confronto a outra ação, de cuidado e zelo com o outro, trouxe também para a discussão situações que são uma realidade social (roubo e abandono). Simultaneamente, convidou o grupo a pensar em diferentes perspectivas, demonstrando que a solução de um conflito não está vinculada a um ponto de vista, levando a explorar e

² Nessa história, os três ladrões roubavam, apavoravam as pessoas e depois guardavam seu tesouro na caverna, até raptarem uma menina órfã, abandonada, que questionou o trio sobre a utilidade de um tesouro guardado, despertando neles a idéia de usar o dinheiro para cuidar de menores abandonados.

investigar diversas formas de solucionar ou justificar a situação.

Assim, a professora não se limitou ao contexto real de sala de aula, aos acontecimentos pertencentes ao grupo, mas discutiu problemas sociais que fazem parte do “campo de visão” da criança, seja num semáforo, quando um menor vem pedir dinheiro, ou pelo alerta, estabelecendo condutas para se evitar um assalto.

As professoras utilizaram outras histórias como *Strega Nona*³, para discutir a questão da obediência a um pedido e das conseqüências da transgressão. Para isso, o contexto da história foi transportado para a vida das crianças, no momento em que a professora questiona o grupo se já desobedeceu aos pais e quais foram as conseqüências.

Quanto às discussões morais na vida real, as professoras relatam os conflitos envolvendo “atitudes contrárias às regras”, exemplificando a disputa por brinquedos, a desorganização do material, considerando uma transgressão grave a agressão física.

O ambiente social da escola é um espaço que oferece muitas situações que podem ser caracterizadas como dilemas. Torna-se importante que, nesse momento, o grupo discuta a aplicabilidade da regra construída. Tomando como exemplo das citações feitas pelas professoras sobre a agressão física, o conflito é caracteristicamente moral, violando um direito que é o da integridade física das pessoas.

O papel do professor é favorecer uma discussão completa sobre o assunto, considerando igualmente e justamente as pessoas envolvidas, pois é esse exercício de reflexão que desafia o entendimento sobre a questão, como vimos nos estudos de Kohlberg e podemos observar na análise de Freitag (1992):

“A convicção de Kohlberg e Piaget de que a cooperação e solidariedade entre estudantes e professores constituíam um princípio regulador das ações do cotidiano escolar mais democrático e mais eficiente que o princípio da disciplina, mostrou ter validade no interior das ‘comunidades justas’⁴, criadas e observadas.”

(Freitag, 1992: 223)

Concluindo esse estudo, mostramos que a concepção de um ambiente sócio-moral na escola não deve estar delimitado apenas ao espaço das relações interpessoais entre professor e alunos, e sim deve ser considerado todo o contexto escolar e a atmosfera sócio-moral dessa instituição.

Devries (1998) comenta que a relação entre a equipe pedagógica e administrativa pode formar uma rede de apoio ou o oposto, quando não se propõem à prática de uma idéia coerente ou coesa.

Por meio do levantamento das informações contidas no capítulo 2, a respeito da orientação das ações pedagógicas, a

³Ver o filme *Strega Nona*, crianças criativas.

⁴Ver Kohlberg, 1989.

construção do planejamento e as dinâmicas desenvolvidas (reuniões gerais, por área, etc.), podemos acenar uma maior viabilidade de unificação da proposta de um ambiente preocupado com a sua atmosfera sócio-moral e com a formação social dos alunos.

Essas propostas devem ser refletidas e consideradas, segundo Devries, como objetivos a serem alcançados em longo prazo, pois implica a articulação e continuidade do trabalho em todos os níveis da instituição. Porém, diz respeito a objetivos específicos de curto prazo, representados pela realidade de cada sala de aula, nas relações entre os professores e alunos.

Nesse sentido, a educação infantil é o primeiro espaço para a vivência e pulverização desses ideais:

“Assim é que a criança aprende, captando as habilidades pelos dedos das mãos e dos pés, para dentro de si. Absorvendo hábitos e atitudes dos que a rodeiam, empurrando e puxando o seu próprio mundo. E assim a criança aprende pela afeição, pelo amor, pela paciência, pela compreensão, por pertencer, por fazer e por ser. Dia-a-dia a criança passa a saber um pouco do que você sabe, um pouco mais do que você pensa e entende. Aquilo que você sonha e crê é, na verdade, o que essa criança está se tornando.”

(Frederick Molfett)

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BIAGGIO, A. M. B. *Desenvolvimento Moral - Análise Psicológica - Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, RJ: vol. 1-24, p. 7-40, 1972.

BIAGGIO, A. M. B. *Kohlberg e a "Comunidade Justa": Promovendo o Senso Ético e a Cidadania na Escola*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, RS: vol. 10, n.º 1, p. 47-69, 1997.

BIKLEN, B. *Qualitative Research for Education (an Introduction to Theory and Methods)*. USA: Ally and Bacon, 1992/1982.

COLL, C. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

DE VRIES, R.; ZAN, B. *A Ética na Educação Infantil - O Ambiente Sócio-Moral na Escola*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, J. *Experiência e Natureza; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral*. Coleção Os Pensadores. Trad. Murilo O. R.

- Leme, Anísio Teixeira, Leônidas G. Carvalho. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 1975.
- FREIRE, M. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Paz na Terra, 1993.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona - A Questão da Moralidade*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- KAMII, C. *A Criança e o Número*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- KAMII, C.; DEURIES, R. *La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.
- KILPATRICK, W. H. *Educação para uma Civilização em Mudança*. Trad. Noemu S. Rudolfer. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 1973.
- KOHLBERG, L. et aliü. *Laurence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press, 1989.
- KRAMER, S. et aliü. *Com a Pré-Escola nas Mãos - Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1989.



LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 1978.

MACEDO, L. et aliü. *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996.

MARTINS, R. A. *Concepção sobre Regras Morais e Convencionais em Crianças de Pré-Escola e do Primeiro Grau*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, DF: vol. 11, n.º 3, set/dez, 1995.

PEREZ-DELGADO, E.; GARCIA-ROS, R. *Desarrollo del Razonamiento Sociomoral y Acción Educativa*. Revista de Psicología de La Educación, vol. 3, n.º 6, p. 31-42, 1991.

PIAGET, J. *O Julgamento Moral da Criança*. São Paulo, SP: Mestre Jov, 1977.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense, 1970.

PIAGET, J.; HELLER, J. *La Autonomia en la Escuela*. Buenos Aires: Losada, 1958.

SILVA, T. T. *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico*. Educação e Realidade. Porto Alegre, RS: 18 (2), p. 3-10, jul/dez, 1993.

VALLS, E. *Os Procedimentos Educacionais*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VÍDEOS

AGENDA ESCOLAR - COOPEC/CECAS. São José do Rio Preto, SP: Gráfica Gimenes, 1998.

PAOLA, T. *Strega Nona, A Avó Feiticeira*. In: *Crianças Criativas*. Petrópolis, RJ: Ipê Amarelo, Crianças Multimídia, 1994.

UNGERER, T. *Os Três Ladrões*. In: *Crianças Criativas*. Petrópolis, RJ: Ipê Amarelo, Crianças Multimídia, 1994.



Digitação e Editoração Eletrônica
Felipe Colombelli Pacca
Fone (017) 227-2926



