

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus Universitário de Bauru

Faculdade de Ciências

Departamento de Educação

CAMILA PARPINELI CAVALCANTE

**O PAPEL DOS CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO
MORAL EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BAURU

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus Universitário de Bauru

Faculdade de Ciências

Departamento de Educação

CAMILA PARPINELI CAVALCANTE

**O PAPEL DOS CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO
MORAL EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Rita Melissa
Lepre.

BAURU

2015

Cavalcante, Camila Parpineli.

O papel dos conflitos no desenvolvimento do
juízo moral em crianças da educação infantil /
Camila Parpineli Cavalcante, 2016

84 f. : il.

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Conflitos. 2. Desenvolvimento moral 3.
Educação infantil. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

CAMILA PARPINELI CAVALCANTE

**O PAPEL DOS CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao departamento de Educação da Faculdade
de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação
da Profa. Dra. Rita Melissa Lepre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita Melissa Lepre
Orientadora
Departamento de Educação- Unesp Bauru

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques
Docente
Departamento de Educação- Unesp Bauru

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis
Docente
Departamento de Educação- Unesp Bauru

Aprovação: 07 de dezembro de 2015.

“Há uma força mais poderosa que o vapor, a eletricidade e a energia atômica: a vontade.”

Albert Einstein

Dedico este trabalho ao meu filho amado João, aos meus pais e irmã que tanto se desprenderam em prol da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar tantas bênçãos e saúde para sempre prosseguir e que me deu fôlego de vida e um sentido pra viver. Sem sua graça, amor e misericórdia diária eu não teria alcançado meus objetivos em decorrência das inúmeras adversidades enfrentadas por mim durante minha formação.

Sou grata imensamente à minha família, meus pais Raimundo e Tereza que com toda sua simplicidade e que mesmo sem compreender determinadas ações que envolvem o universo acadêmico estiveram ali sempre presentes, me auxiliando e me dando suporte emocional e afetivo. Minha irmã Patrícia e minha amada sobrinha Victória, obrigada por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu filho amado por “talvez” compreender a minha ausência e mesmo de modo despretensioso e inocente ser minha maior e mais sincera inspiração e motivação.

Sou grata imensamente à minha orientadora, a professora Rita Melissa Lepre pelo apoio, pela paciência, pela orientação, por compartilhar seu conhecimento a fim de enriquecer minha pesquisa e pela confiança em meu trabalho e potencial. Sem essa parceria seria impossível alcançar meus objetivos. Sou grata por dar luz aos meus pensamentos, guiando-me desde a definição do tema, com muita paciência, carinho e educação, dispondo de seu precioso tempo para me atender, responder e-mails e indicar-me leituras que contribuíram imensamente para a minha pesquisa.

Aos queridos professores do curso que elevaram minha bagagem cultural a um alto nível, que se dispusera a não somente transmitir conteúdos, mas a trocar informações, experiências e saberes, proporcionando uma verdadeira educação de qualidade, pois como diz Cora Coralina, “Feliz daquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Sou grata aos amigos que fiz durante a graduação, em especial às meninas queridas Wilza, Daniela Mazzini, Miriane, Naiara e Daiana por formarmos um grupo unido e esforçado, que me faz querer melhorar sempre. Aos demais colegas de sala, que dividiram comigo todas as provas, trabalhos, seminários, palestras, aulas, angústias, alegrias, festas e confraternizações, e que sempre me inspiraram e incentivaram a prosseguir. Certamente são amizades que conservarei para a vida toda.

Agradeço também aos meus amigos em geral, em especial à minha amiga Juliana, quase que irmã, por mantermos essa amizade leal que perdura por tantos anos. Por dividir comigo todos os meus anseios, conquistas, por me ouvir, aconselhar e sempre indicar a melhor solução para os meus problemas.

Agradeço também ao CNPQ/PIBIC pelo apoio e fomento para que eu realizasse a Iniciação Científica e desse corpo e vida à minha pesquisa. Também agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

À banca examinadora, em especial a Profa. Márcia Lopes Reis meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade em não somente avaliar, mas por contribuir para enriquecer este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa configurou-se como uma reflexão acerca do desenvolvimento do juízo moral em crianças de 04 e 05 anos da Educação Infantil tendo como principal referência teórica os estudos de Jean Piaget (1932/1994) sobre o tema. Para tanto, realizamos um estudo de caso buscando compreender quais os tipos de conflitos que surgem entre as crianças na escola de educação infantil e como o professor busca solucioná-los, auxiliando ou não na promoção da autonomia moral dos pequenos. Os comportamentos e conflitos observados foram descritos e analisados correlacionando-os à prática do professor da sala de aula que constitui o estudo de caso. Constatamos que os conflitos são evitados e indesejados pelo professor e, quando surgem, são rapidamente resolvidos por meio de atitudes centradas no educador, sem possibilitar o diálogo e a reflexão entre as crianças envolvidas. Nesse sentido, inferimos que a prática docente voltada ao desenvolvimento do juízo moral das crianças se mostrou falha e ineficaz. Em decorrência dos resultados obtidos na primeira fase desta pesquisa julgamos necessário investigar acerca da formação de professores da Educação Infantil no que concerne às teorias que versam sobre o desenvolvimento do juízo moral em crianças desta etapa de escolaridade, bem como identificar as implicações que essa formação reflete nas práticas dos professores. Esperamos que ao proceder a essa reflexão possamos contribuir para o debate sobre a necessidade de se educar moralmente na educação infantil, cujo objetivo central é promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave : Conflitos. Desenvolvimento Moral. Educação Infantil.

ABSTRACT

THE ROLE OF CONFLICT OF DEVELOPMENT MORAL JUDGMENT IN EDUCATION OF CHILDREN CHILD

This research sets up as a reflection on the development of moral judgment in children from 04, 05 years of the Early Childhood Education with the main theoretical reference the studies of Jean Piaget (1932/1994) on the subject. To this end, we conducted a case study in order to understand what types of conflicts that arise among children in the school of early childhood education and how the teacher seeks to solve them, or not assisting in promoting the moral autonomy of the small. Behaviors and conflicts observed were described and analyzed by correlating them to the practice of the teacher in the classroom that is the case study. We found that conflicts are avoided and unwanted by the teacher and, when they arise, are quickly resolved through attitudes centered educator without enable dialogue and reflection among the children involved. In this sense, we infer that the teaching practice focused on the development of moral judgment of children showed failure and ineffective. As a result of feedback from the first phase of this research we deem necessary to investigate about the training of teachers of early childhood education in relation to theories that deal with the development of moral judgment in children of this educational stage and identify the implications that such training reflects teacher practices in. We hope that by making such reflection can contribute to the debate on the need to educate morally in early childhood education, whose main objective is to promote the integral development of children.

Keywords: Conflicts.Early Childhood Education.Moral Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Regras expostas na sala de aula da TURMA A.....	45
Figura 2: Regras expostas na sala de aula da TURMA A.	45
Figura 3: Regras expostas na sala de aula da TURMA B.	48
Figura 4: Regras expostas na sala de aula da TURMA B.	48
Figura 5: Varal de regras exposto na sala de aula da TURMA B.	49
Figura 6: Gráfico de comportamento diário dos alunos da TURMA B.....	49
Figura 7: Quadro curricular da Disciplina de Psicologia da Educação I da UNIVERSIDADE C.....	65
Figura 8 : Quadro dos conteúdos programáticos da disciplina Psicologia da Educação II UNIVERSIDADE C.....	66
Figura 9: Quadro do conteúdo programático da disciplina Psicologia da Aprendizagem da FACULDADE D.	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EI- Educação Infantil

Enade- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	14
2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	17
2.1- Breve histórico da Educação Infantil no Brasil	18
3 - O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA CRIANÇA E OS CONFLITOS COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES MORAIS	26
4- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	34
5- METODOLOGIA.....	42
6- RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	44
6.1-Delineamento da Pesquisa	44
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
APÊNDICE A.....	78
APÊNDICE B.....	79
APÊNDICE C.....	80
APÊNDICE D.....	81
REFERÊNCIA.....	82

1 - INTRODUÇÃO

A demanda pela Educação Infantil vem crescendo consideravelmente nos últimos anos e o papel de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade, não fica mais sob a responsabilidade somente da família, passando a serem funções também da escola.

O objetivo central dessa etapa de escolaridade é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Dessa forma, o desenvolvimento da moralidade está inserido nesse objetivo, passando a ser um aspecto de importância a ser observado e trabalhado.

A literatura científica que fundamenta os estudos sobre o desenvolvimento moral tem despertado grande interesse dos pesquisadores que buscam compreender de quais maneiras esse desenvolvimento acontece (MENIN, 1996; LATAILLE, 2006; MARTINS, 2009; LEPRE E MARTINS, 2009; TOGNETTA, 2008; VINHA 2003; entre outros) e no mundo (GILLGAN, 1982; DEVRIÉS e ZAN, 1988; entre outros).

Na Psicologia, o autor de maior destaque no estudo da moralidade foi Jean Piaget (1896-1980), que define o desenvolvimento da moralidade como um processo de construção psicogenético que se dá ao longo da vida.

Essa construção, no entanto, depende das interações sociais às quais as crianças estão expostas. Das relações sociais, sejam de coação ou de reciprocidade, são gerados conflitos morais.

Segundo DeVriès e Zan (1998), os conflitos são indispensáveis ao desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita a mobilização de recursos internos (cognitivos, afetivos e morais) na tentativa de sua resolução.

De acordo com Piaget (1975/1985), os conflitos podem ser classificados de duas maneiras, o conflito intra-individual e o conflito interindividual, convém ressaltar que para esse autor o primeiro tem maior relevância, pois é o conflito do indivíduo com ele mesmo, ocorrendo internamente, portanto quanto mais conflitos internos a criança precisar enfrentar, mais reestruturações lógicas e cognitivas ela irá realizar.

Outra forma de conflito estudada por Piaget (1975/1985), e a que nos interessa como proposta de estudo, é o conflito interindividual, que acontece nas relações da criança com outros indivíduos e que é responsável pela formação moral

e intelectual da mesma. Por meio desses conflitos interindividuais a criança começa a entender o outro como sujeito que também possui anseios, sentimentos, desejos e ideias.

Nessa proposta os conflitos não devem ser indesejados ou evitados a todo custo, pelo contrário, eles devem ser vivenciados, analisados e resolvidos. Dentro de uma perspectiva construtivista cabe ao professor mediar esses conflitos e criar uma atmosfera sócio moral, para que a criança alcance autonomia suficiente para solucioná-los por si mesma. Para Piaget (1932/1994) a moralidade se dá a partir da interação do sujeito com diversos ambientes sociais e pela convivência diária principalmente com adultos e pares. Dentre as questões que impulsionaram a proposta deste estudo estão as seguintes: - Como os conflitos interpessoais acontecem na Educação Infantil? – Como as crianças tentam resolvê-los? – De que maneira o professor media e interfere nos conflitos interpessoais? Quais as concepções que os professores têm sobre os conflitos interpessoais entre as crianças?

São objetivos gerais dessa pesquisa: Identificar e analisar como surgem os conflitos interpessoais entre crianças de 04 anos de idade na escola de educação infantil; Observar, analisar e compreender a forma pela qual as crianças buscam resolver tais conflitos, sem a intervenção do professor; Observar, analisar e compreender como ocorre a mediação e intervenção do professor na resolução dos conflitos e entender qual a concepção dos professores sobre os conflitos interpessoais e sua relação com o desenvolvimento do juízo moral nas crianças.

Diante dos resultados obtidos na primeira fase da pesquisa em que foi apontada falhas na formação das professoras entrevistadas, inferimos ser necessária a análise e reflexão quanto à formação de professores que atuarão na Educação Infantil, para então compreendermos e identificarmos qual a concepção dos futuros professores acerca do desenvolvimento da moralidade.

A presente pesquisa está estruturada de modo a compreendermos a trajetória sócio-histórica da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, um breve histórico sobre as mudanças que ocorreram no mundo e no Brasil no que concerne ao atendimento à criança desde o século XIX aos dias atuais. Procuramos identificar no capítulo 2 a concepção de criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, a criança enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura. Buscamos fazer essa análise histórica e de revisão da legislação no que versa sobre

a Educação Infantil para então identificarmos o que se espera dessa etapa de escolaridade para os tempos atuais.

Pretendemos fazer um paralelo com a teoria piagetiana sobre a moralidade e os conflitos enquanto raiz do desenvolvimento do juízo moral, essa reflexão está apresentada no capítulo 3 desta pesquisa.

Não obstante ao fato de, num primeiro momento da pesquisa os dados apontarem falhas na formação dos professores entrevistados, ficamos instigadas a analisar mais a fundo a formação de professores da Educação Infantil, o que prescreve a legislação e a literatura acerca do tema para então reconhecermos o que as instituições devem ou deveriam oferecer aos futuros pedagogos, bem como analisar pesquisas sobre o tema para inferirmos sobre a qualidade da Educação Infantil ofertada. As observações que julgamos relevantes a essa temática constam no capítulo 4 deste trabalho.

Nos capítulos 5 e 6 apresentamos os dados coletados e a análise hermenêutica realizada a partir dos resultados obtidos.

2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) denomina a instituição educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de Creche, e a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade de pré-escola. De acordo com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ser de nove anos de duração e não mais de oito, com isso as crianças de seis anos de idade deverão entrar obrigatoriamente no ensino fundamental e não mais na pré-escola.

Vejamos o que a LDB regulamenta sobre a Educação Infantil,

Art.29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30 a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art.31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996).

Após a LDB alguns aspectos relacionados á estrutura da Educação Infantil foram alterados. A Educação Infantil passa a receber tratamento igual ao do ensino fundamental e do ensino médio, com capítulo próprio é definida como primeira etapa da educação básica.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil a criança da Educação Infantil é vista como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL , 2009,p.12)

A matrícula nessa etapa da educação básica é obrigatória aos 04 anos, bem

como, a frequência regular é obrigatória em 60%, as crianças que cursam meio período, ou seja, jornada parcial deve cumprir 04 horas diárias e as que frequentam as creches (tempo integral) devem cumprir 07 horas mínimas por dia (BRASIL, 2009, p.15).

Com a aprovação da Emenda Constitucional de número 59, em 2009 pelo Congresso, alteram-se alguns aspectos relevantes da estrutura da Educação Básica como a obrigatoriedade do ensino para a população entre 04 e 17 anos e ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Com essa mudança na Constituição Federal, a Educação Infantil e o Ensino Médio passam a serem etapas de educação de caráter obrigatório.

A meta do governo, portanto, é universalizar o acesso, o prazo definido para adequação desta emenda é de até o ano de 2016.

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2009)

2.1- Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

Durante muito tempo a educação da criança pequena foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar essa responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, é um fato muito recente.

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições

surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.(KUHLMANN Jr., 2003,p.469)

O que se pode notar é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade como a incorporação das mulheres a força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher e principalmente decorrentes de um novo conjunto de ideias sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências da atualidade.

Em 1937 surge a primeira iniciativa de assistencialismo em prol da infância com a “Roda dos Expostos”, onde as crianças renegadas eram deixadas em uma roda sem que ninguém soubesse sua identidade ou procedência familiar. O termo roda dos expostos se refere a um artefato produzido com madeira e fixado ao muro do hospital, neste artefato eram depositadas as crianças, o mecanismo funcionava da seguinte maneira, ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que fosse reconhecida a identidade de quem ali depositasse o bebê.

A roda dos expostos teve origem na Itália durante a Idade Média, e surgiu a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade em prol da proteção à criança abandonada, pois na época era grande número de bebês encontrados mortos.

As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A princípio foram três em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

Trinta anos após, fundada pelo padre Oberlin na França, surgia uma instituição em que as crianças iam para brincar enquanto a “professora” fazia tricô” pelo fato atípico esta instituição recebeu o nome de Escola do Tricô.

A primeira instituição, como assim pode-se dizer que surgiu no Brasil com o intuito de atender as crianças menores de 07 anos foi o Jardim de Infância embasado pelas idéias de Froebel, fundado em Campos, Rio de Janeiro no ano de 1873, tratava-se de um projeto piloto para outras instituições ao longo do país.

A partir do início do século XX, o domínio da educação da criança pequena passa do privado para o público. O Estado então toma para si a responsabilidade com essa criança e então organiza o 1º Congresso de Proteção à Infância.

Neste período duas instituições se destacam no cenário mundial, são elas a Casa Dei Bambini, fundada na Itália por Maria Montessori, com prioridade em atender crianças com necessidades especiais e com objetivo de valorizar as capacidades de cognição das crianças e também o Infantário, na Inglaterra fundado por Margaret Mac Millan, que se preocupava com as condições de vida insalubres das crianças inglesas daquela época, tinha como proposta principal a criação e a imaginação.

Voltando ao cenário nacional, por volta da década de 1930, Mario de Andrade, assume então a direção do Departamento de Cultura. A partir daí ele começa a estruturar centros, chamados parques infantis que ofertavam atividades recreativas para crianças de idades entre 03 e 12 anos, no contra turno escolar.

Na década à frente, no auge da Era Vargas, a legislação então previa que todos os locais de trabalho que tivessem mais de 30 mulheres trabalhando deveria haver uma creche no local de trabalho para atender aos filhos dessas mulheres, porém como é sabido, essa lei até hoje não é cumprida na sua íntegra.

Nessa mesma época criou-se o Departamento Nacional da Criança no Brasil, que centralizou todas as políticas e serviços voltados à criança pequena.

Por volta dos anos 50, surgiram duas correntes pragmáticas denominadas Psicanálise e Higienismo¹, ambas instituíam que a creche era um mal necessário, que prejudicaria o desenvolvimento da criança causando nas mães sentimento de culpa e medo.

Durante esta mesma década destacam-se o surgimento de grandes instituições filantrópicas em prol da criança, dentre elas, podemos citar a LBV

¹ O termo “higienismo” surgiu entre os séculos XIX e XX, quando médicos e sanitaristas refletiam sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como por exemplo: febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais aumentavam em estatísticas de mortes entre populações urbanas. Tais acontecimentos chamaram a atenção sobre as razões de sua ocorrência, originando-se uma linha de pensamento denominada de higienismo, em que defendiam-se padrões sociais e de comportamento em nome da saúde em prol de minimizar ou erradicar essas epidemias, essa corrente refletiu demasiada preocupação nos pais com relação as crianças frequentarem creches ou escolas de Educação Infantil.

(Legião da Boa Vontade).

Com os alarmantes resultados do fracasso escolar da década de 1960 as políticas educacionais pensando em soluções para o entrave do momento, sugeriram que este fracasso fosse decorrente da deficiência cultural e do pouco contato com a cultura escolar das crianças ao adentrarem na escola, surgiu a partir daí Educação Compensatória. Pensando desse modo a Educação Infantil resolveria as altas taxas de reprovação no extinto 1º grau, em 1979 oficializou-se então o movimento de luta em prol das creches no país

Como vimos à expansão da Educação Infantil tem ocorrido desde o final da década de 1960, na Europa e no Brasil, a partir de 1970 com mais afinco. Os principais fatores desse desenvolvimento são: crescente urbanização, participação e inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, luta dos movimentos sociais, nivelamento de oportunidades para reafirmar a Teoria de Privação Cultural, entre outros.

Em síntese Didonet (2001) caracteriza esse processo sócio-histórico percorrido pela EI no país como sendo,

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p.32).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 foram dispositivos legais que contribuíram para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, no qual ratifica a Educação Infantil como dever de Estado, opção da família e, sobretudo, afirma a educação como um direito social.

Como define em detalhes, o conceito atual de EI contido no caderno das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL b, 2009, p.12)

A intencionalidade pedagógica tem-se caracterizado como a ferramenta

necessária que reconfigurou toda a trajetória da Educação Infantil no Brasil, ofereceu a dimensão pedagógica e política dessa etapa da educação básica, no sentido de valorização dos profissionais atuantes e melhores condições de trabalho.

Por meio de muita luta a partir da Constituição de 1988, é que a Educação Infantil pela primeira vez na história do Brasil reconheceu um direito próprio da criança pequena que era o direito à creche e à pré-escola. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. A partir daí tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos (...). (CAMPOS, 1992, p. 19)

Essa abertura para o atendimento em entidades equivalentes à creche e pré-escolas justifica-se pela necessidade de reconhecer a realidade pré-existente à nova legislação, em que esse atendimento era oferecido de maneira diversificada, em entidades comunitárias, empresas públicas ou privadas, entidades filantrópicas ou confessionais, ou, ainda, em casas de família, como no caso das mães crecheiras².

Não só a concepção de Educação Infantil foi regulamentada pela LDB, mas também se instaurou uma nova idéia de criança rompendo com concepções históricas,

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (BRASIL, 2006, p.14)

Já no século XXI percebemos uma nova tendência para as políticas de atendimento a infância, não mais marcada pelo assistencialismo, mas sim pela inovação tecnológica. É evidente ainda que os acessos a essas novas tecnologias

² Mãe crecheira é o termo usado para designar a pessoa responsável por creche domiciliar, que é aquela que funciona em residência, para atender crianças de 0 a 3 anos que morem nas áreas circunvizinhas. As creches de que trata o termo, se destinam primordialmente, a atender filhos de mães trabalhadoras. (Projeto de lei nº 75A de 2011, negado pela Câmara dos Deputados)

da Informação e Comunicação estão mais presentes na realidade de nossas crianças.

É imperioso encontrar caminhos para democratizar o acesso à EI. Assim, cabe destacar aqui a existência de alguns projetos como Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PróInfância), financiado pelo Ministério da Educação, que previa a construção de seis mil creches e pré-escolas até 2014³. Inúmeras prefeituras estão também tentando encontrar caminhos para ampliar o atendimento à educação infantil.

Entre 2011 e 2015, mais de 5,5 mil municípios dos 27 estados brasileiros elaboraram o PAR (Plano de Ações Articuladas). Foram investidos de acordo com o MEC cerca de R\$ 25 bilhões nesse período, na compra e distribuição de mobiliário, veículos escolares (ônibus e lanchas) e tablets. Mais de 6,3 mil creches foram construídas, enquanto Escolas de Ensino Fundamental e Médio foram mais de 4,2 mil.

Podemos destacar também como referência de política pública voltada à educação no país, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

É um fundo especial, de natureza contábil, ou seja, de caráter financiador e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor

³ O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

por aluno⁴ não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. Os dados e informações declarados do Fundeb são monitorados e publicados através do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) e disponível para consulta e acesso livre.

Durante esses quase 20 anos de promulgação da LDB vários avanços aconteceram no que concerne ao atendimento à primeira infância e à qualidade deste, hoje pautado por finalidades e pressupostos pedagógicos e não mais de caráter assistencialista, como pudemos notar no decorrer da história da Educação Infantil no país.

De tamanha pretensão e importância podemos mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE. O Plano é composto por 20 metas que devem ser cumpridas até 2024.

A EI aparece na redação do plano como meta de número 1, que na íntegra traz a proposta de universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

De acordo com os dados divulgados na plataforma online do PNE mostra que apesar do alto percentual de crianças na escola em 2014 (89,1%), a meta de atendimento da população de 4 a 5 anos de idade é muito desafiadora pelo curto

⁴ O custo aluno do Fundeb, válido para o ano de 2015, foi de R\$ 2.545,31. Ele altera a previsão anterior divulgada na Portaria Interministerial nº 17, de 29 de dezembro de 2014, no valor de R\$

espaço de tempo para ser atingida. Até 2016, o acesso à EI deverá, por lei, ser universal. Isso significa que aproximadamente 600 mil crianças terão ainda de ser matriculadas.

Ao percorrermos esses caminhos na história da EI brasileira, será imprescindível ter em mente que o direito à educação básica cumpre-se não somente com a expansão quantitativa do atendimento, mas com uma oferta de qualidade, que atenda efetivamente às necessidades de uma fase extremamente importante e decisiva no desenvolvimento das gerações futuras do Brasil.

3 - O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA CRIANÇA E OS CONFLITOS COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES MORAIS

O principal referencial teórico sobre a concepção do desenvolvimento do juízo moral é concebido pelo autor Piaget (1932/1994), que devido à sua considerável colaboração aos estudos acerca do tema foi denominado o pai dos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade na área da Psicologia. Para este autor a moral da criança é desenvolvida por meio de um caminho psicogenético⁵ no qual a relação com as regras é construída.

No livro O juízo Moral na criança (1932/1994), Piaget estudou dois fenômenos em relação às regras: a consciência e a prática.

Por meio de suas experimentações sobre a interação das crianças nos jogos de regras por considerá-lo paradigmático para a moralidade humana, a partir de então descobriu a existência de um paralelo psicogenético no desenvolvimento moral, identificando assim dois fenômenos fundamentais dos quais denominou:

1º) A prática das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente. 2º) A consciência da regra, isto é, a maneira pela qual crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo. (PIAGET, 1994, p. 23)

O primeiro concerne à prática da regra, isto é, a maneira como cada criança aplica a regra, e o segundo a consciência da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças, de diferentes idades, apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório da regra, explicando melhor: o que a criança pensa sobre a regra.

As relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais.

Quanto à prática da regra, Piaget elabora quatro estágios sucessivos, as idades contempladas são especulações a partir das pesquisas de Piaget, sendo que variam dentro do espectro de autores e há inevitáveis variações quando observado em diversas crianças, considerando que os estudos de Piaget foram realizados há mais de oitenta anos e atualmente as crianças são diferentes, devido aos estímulos da cultura e da tecnologia. Estes estágios são:

⁵ Entende-se por caminho psicogenético segundo a teoria do desenvolvimento humano de Piaget, o percurso que o sujeito realiza ao longo da vida, ou seja, as sucessivas fases no processo de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo.

O primeiro denominado de motor e individual que acontece de 0 aos 2 anos, neste estágio a criança respeita apenas regras motoras⁶ e não regras propriamente coletivas. De acordo com Vinha esse estágio se caracteriza como:

O segundo estágio chamado de egocêntrico que vai dos 02 aos 05 anos, inicia-se quando a criança recebe do exterior o conjunto de regras já codificado. Ela irá, apesar de imitar as regras, não se preocupar em encontrar parceiros para o jogo, podendo jogar sozinha, e sem se preocupar em vencê-los, ou seja, neste estágio a criança ainda que jogando em grupo jogará para si, acontecerão assim momentos em que todos venceram.

Por volta dos sete ou oito anos aparece o estágio da cooperação, aqui cada jogador procurará vencer seus vizinhos, sendo que haverá a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras, significa também que em diferentes circunstâncias haverá regras diferentes para um mesmo jogo.

O quarto estágio é o da codificação das regras que ocorre por volta dos 11 e 12 anos, aqui as regras do jogo são regulamentadas com minúcias, até nos detalhes do procedimento, o código de regras seguido será conhecido por toda a sociedade.

Quanto à consciência da regra Piaget constatou a existência de três estágios. O primeiro ele denominou de anomia, neste estágio a regra ainda não é coercitiva, seja por que é puramente motora, seja porque é suportada a título de interesse e não como um dever.

O estágio da pré-moralidade principia-se no nascimento e vai até os 4, 5 anos aproximadamente. No início, não há nenhuma consciência moral. É a anomia, cuja característica é a ausência total de normas. (FORTUNA e HORN apud VINHA, 2000, p.54)

O segundo estágio inicia-se por volta dos cinco anos de idade, a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência externa, ou seja, para a criança a regra, que veio da autoridade, sempre existiu e sempre irá existir, toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão, este período é conhecido por heteronomia, para a criança neste

⁶ Entende-se por regras motoras segundo Piaget(1932/1994), as regras vivenciadas pelas crianças no estágio motor e individual que vai dos 0 aos 02 anos, em que pelo seu estudo com as regras do jogo de bolinhas de gude, constatou que as crianças nesta fase manipulam as bolinhas em função do desejo e dos hábitos, donde nada há de coletivo neste estágio.

estágio, a regra é mais que uma lei.

Enfim, no terceiro estágio, denominado autonomia a criança terá como regra um consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório permitindo-se, todavia, transformá-la, à vontade, desde que haja o consenso geral, ou seja, a regra aqui não é mais algo intangível, e assim, pode haver certa flexibilidade no julgamento.

Segundo Piaget a regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma.

Para que o desenvolvimento da consciência e da prática das regras ocorra, rumo à construção da moralidade autônoma é necessário que as crianças vivenciem relações sociais com outras pessoas, como descreve:

...a moralidade está inserida no aspecto social, pois refere-se sempre a uma situação interativa, isto é, o sujeito com relação ao outro. Se a questão é “como devo agir perante o outro?”, logicamente é preciso haver o outro, e, em qualquer relação com outrem é necessária a existência de regras e normas de condutas que orientem essas relações. (VINHA, 2000, p.38)

Em consequência de suas pesquisas Piaget (1932/1994) chegou à conclusão de que a partir das relações interindividuais podem emergir duas morais, a de coação e a de cooperação. Para ele a moral da coação é regida por um estado de heteronomia em que nas relações somente um lado impõe as regras não havendo espaço para trocas, é, portanto uma relação assimétrica. Já nas relações interindividuais em que ocorrem a moral da cooperação é possível notar que há reciprocidade, os sujeitos são iguais e estabelecem trocas, nesse estágio prevalece a autonomia e há superação do realismo moral que é definido como:

As crianças pequenas podem ser descritas como realistas morais, porque seus julgamentos de certo e errado, bom ou mau, estão baseados naquilo que lhes é observável ou “real”. [...] Isso resulta da limitação intelectual da criança pequena incapaz de pensar além da “superfície observável” dos eventos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 40)

Dessas relações interpessoais podem surgir conflitos. Entre as crianças da educação infantil os conflitos são comuns e ocorrem na disputa de brinquedos ou pela atenção do adulto, na divisão de materiais, durante as brincadeiras, entre outras situações.

Na teoria construtivista⁷, o conflito assume duas formas: intra-individual e interindividual. Piaget considerava ambas imprescindíveis ao desenvolvimento, embora seu foco principal estivesse sobre a primeira forma, o conflito intra-individual isto é, o conflito dentro do indivíduo. (DEVRIÈS E ZAN, 1998, p.90)

De acordo com DeVriès e Zan (1998) o conflito dentro do ambiente escolar é visto como algo negativo e evitável a qualquer custo, muitas vezes entendido como indisciplina e resolvido com punição, sem reflexão por parte dos envolvidos.

As autoras classificam os conflitos em intraindividuais que são os conflitos do sujeito com ele mesmo, ou seja, os conflitos enfrentados internamente e os conflitos interindividuais que são os conflitos gerados pela interação com outros sujeitos, este segundo Piaget merecem maior importância e relevância, pois para ele este promove o desenvolvimento moral por tirar o sujeito da zona de conforto de sua própria perspectiva de razão e refletir sobre a perspectiva do outro.

Esta interação de conflitos interindividuais promove o entendimento na criança de que o outro também possui desejos, anseios, ideias que muitas vezes divergem das suas. Este tipo de conflito leva ao outro tipo de conflito, o intraindividual, tecendo novas reestruturações internas quanto ao desenvolvimento da moralidade e de novas estruturas de conhecimento.

DeVriès e Zan (1998) buscaram compreender como a exposição de crianças a diferentes atmosferas sócio-morais influencia no desenvolvimento sócio-moral, percebendo que as crianças que eram expostas às salas que utilizam de uma metodologia construtivista de desenvolvimento moral tiveram melhor desenvolvimento em relação às outras.

De acordo com Vinha (2003), Piaget concebe o conflito, tanto o que ocorre no interior do sujeito como os conflitos entre os indivíduos, como necessário ao desenvolvimento. Segundo ele, o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitadores do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. Segundo esse ponto de vista, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar em termos de sentimentos, perspectivas e idéias de

⁷ Segundo Piaget, a teoria do construtivismo entende que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente que o cerca. Para ele, todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde o nascimento, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural.

outra pessoa, portanto, essa resolução é cooperativa, segundo Piaget.

Geralmente os conflitos são vistos como negativos. O professor baseado na pedagogia tradicional⁸ não percebe a possibilidade do crescimento moral através daquela situação ao contrário do professor construtivista que reconhece que os conflitos vivenciados pelas crianças não lhe pertencem e, portanto não cabe a ele resolvê-lo.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), ressaltam a importância e a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento moral na construção da autonomia e da personalidade.

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e valores. (BRASIL, 1998, p. 14)

O papel do professor é atuar como mediador ajudando as crianças a desenvolver estratégias de negociação. A escola deve ajudar a criança a controlar seus impulsos, tornando-as aptas para refletirem nas consequências de seus atos. A interação com colegas em uma sala de aula construtivista e a resolução de conflitos interpessoais, não ocorrem sem um considerável apoio e auxílio por parte do professor.

A postura do professor fará grande diferença devido às características de desenvolvimento das crianças, pois elas possuem ainda capacidades limitadas para conter seus impulsos, resolver os problemas ou coordenar pontos de vistas divergentes, pois as crianças imitam o modelo do adulto, ou seja, o modelo correto que a criança acredita vir da autoridade do adulto.

O professor deve desenvolver habilidades construtivistas para lidar com os conflitos que ocorrem nas escolas entre as crianças, pois a intervenção descuidada do adulto só faz com que as crianças tentem esconder os conflitos.

[...] o ambiente sócio-moral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Esta rede pode ser imaginada como

⁸ Pedagogia Tradicional é uma corrente filosófica em que o aluno é sujeito passivo do processo de ensino-aprendizagem. O papel da escola nesta concepção é o de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. O professor nesta perspectiva é o responsável pela transmissão dos conteúdos, é o centro do processo educativo e o detentor do saber. Há o predomínio de exercícios de prontidão e memorização na metodologia tradicional.

sendo formada por duas partes principais: a relação professor-aluno e a relação das crianças com seus colegas. Embora o professor e a criança possam trazer outros relacionamentos para o ambiente sócio-moral da sala de aulas (a família, a relação professor-diretor, etc.) esses dois componentes são centrais[...] (DEVRIES e ZAN, 1998 p. 31)

É bastante comum em situações das quais as crianças sejam indisciplinadas ou não respeitam alguma regra, os educadores utilizarem recompensas ou as punições. Manipulando o castigo ou a recompensa o adulto leva a agir de determinada forma, mantendo-as obedientes. Atitudes assim funcionam, mas o uso dessa autoridade deixa consequências negativas em longo prazo, portanto em um ambiente onde se desenvolva a moralidade, recompensas e castigos não podem existir.

Utilizando as punições a criança também aprende a mentir para não ser punida, pois se falar a verdade pode vir a ser castigada. Apesar de constantemente utilizadas, em maior ou menor grau, na maioria das escolas, pode-se afirmar que as punições não produzem o efeito educativo e constitutivo de desenvolvimento da moralidade. Outra possível consequência das punições é a conformidade cega, o medo de fazer algo novo, de enfrentar desafios, de tomar decisões e a insegurança frente às relações interpessoais.

A revolta também é uma possível consequência, pois muitas crianças obedientes, em determinado momento, decidem que chegou a hora de tomarem decisões por si mesmas de deixar de ser guiado o tempo todo, pois está cansado de tentar agradar pais e professores o tempo todo e de anular suas vontades ou pulsões.

As punições dificultam o desenvolvimento da autonomia, auxiliando na manutenção da heteronomia e o mesmo ocorre com as recompensas. Com o uso constante de prêmios e recompensas, sem perceber, o adulto está ensinando a criança a dissimular para conseguir as coisas ou ainda a sempre esperar algo em troca de suas atitudes. Com essa metodologia a criança aprende a bajular para conseguir algo desejado.

Segundo Piaget,

Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras. (1932/1994, p.02).

Essa afirmação que Piaget faz é fundamental e bem complexa, pois para ele o mais importante não é possuir esse ou aquele valor moral, mas sim o motivo pelo qual aceitamos ou seguimos esses valores, dessa forma a moralidade implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las.

Piaget (1932/1994) explicou que, assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral também é uma construção interior (cabe lembrar que inteligência, segundo esse autor, são estruturas específicas para conhecer, é a forma e não o conteúdo, portanto o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores e normas de conduta. Há uma interação, isto é, um caminho de ida e volta, com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não simplesmente a internalização pura e passiva desse ambiente.

A moralidade é construída, não vem pronta. Uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta. Portanto justificar o mau comportamento do sujeito como consequência unicamente dos meios de comunicação, principalmente a televisão e as redes sociais, que exploram a violência e a pobreza cultural, ou atribuir exclusivamente a culpa à desintegração da família⁹, alegando que os pais são separados, que não colocam limites ou são autoritários demais ou também a questão da escola ou a influência dos amigos, e por fim há os que consideram essas atitudes (mau comportamento) como sendo possíveis desvios de personalidade (indivíduo apático, indiferente, agressivo, egoísta, etc) ou de transtornos globais do desenvolvimento (hiperatividade, etc).

Essas alegações é a visão de um indivíduo que simplesmente internaliza as influências do meio em que vive e como dito anteriormente, não é isso que ocorre segundo os estudos piagetianos.

A criança irá construir sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores) a partir de sua interação com as inúmeras e cotidianas experiências que tem com as pessoas e com as situações.

O ambiente no qual a criança está inserida e estabelece suas relações reflete diretamente no seu desenvolvimento moral, por isso é importante que este ambiente seja propício para as crianças construírem a sua autonomia moral, pois a moralidade só se desenvolve por meio de relações seja com pares ou com o meio em si.

⁹ Entende-se por desintegração da família, os novos arranjos familiares presentes na sociedade atual.

De acordo com DeVriès e Zan (1998) o ambiente sóciomoral é o contexto de interações onde as crianças constroem seu “self” (identidade) e suas concepções sobre o mundo dos objetos, das pessoas e são “os adultos que determinam a natureza do ambiente sócio- moral no qual a criança pequena vive, através das interações diárias” (DEVRIÈS; ZAN, 1998, p. 51), que podem ser de coerção ou de cooperação.

Porém, o desenvolvimento intelectual é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. Assim o professor que tem como intenção favorecer a conquista da autonomia moral da criança deve, necessariamente, trabalhar o desenvolvimento da inteligência de seus alunos. Sem ela a moralidade não se desenvolve, mas, priorizar apenas a cognição é insuficiente.

Para Piaget, é a harmonia entre a inteligência e a vontade que realmente revela o homem maduro, quando a moral e inteligência se reúnem. A expressão desenvolvimento moral abrange, então segundo ele, a vida afetiva, as relações interpessoais, a vida moral e a construção dos valores.

4- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, historicamente o curso de Pedagogia, curso que tem por pressuposto a formação de professores, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional.

Convém ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos moldes do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, em que foi definido como curso de formação de “técnicos em educação”.

Técnicos em educação eram os professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso ou nomeação, assumirem então funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção e supervisão de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios. Os moldes do curso de Pedagogia desta época em nada focavam ao pratica docente e a formação inicial.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos

Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura, presentes até os dias de hoje, levava a entender que no bacharelado o objetivo era de formar o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que fosse lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal (denominado magistério realizado em consonância com o ensino médio, antigo segundo grau) de nível secundário.

Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo comum a todo país.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última por sua vez, em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifestada na estrutura curricular do esquema 3+1.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações em forma de especializações, dentre elas: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a

ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas.

De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar (atual Educação Infantil) e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental I).

A partir de então a lógica do curso de Pedagogia ganhou nova ênfase, no centro das preocupações e das decisões, estavam então os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas, como é ratificado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em vigor no momento:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005, p.7)

Podemos definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, como sendo:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº...../2005.(BRASIL, 2005, p.19)

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos e em prol de uma formação sólida.

A problemática envolvendo a formação de professores é um assunto bastante discutido e debatido por entre os pesquisadores e legisladores dessa área, de longa data como vimos no exposto acima, as licenciaturas por sua vez são frequentemente apontadas por falhas em sua formação e na estruturação de seus cursos.

De acordo com Gatti (2010) os cursos de formação de professores recebem

valoração pejorativa frente aos demais cursos de graduação, ou seja, os cursos denominados licenciaturas, que segundo ela define-se como sendo,

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. (GATTI, 2010, p.1359)

Essa mesma autora apontou a grande expansão desses cursos, principalmente os que formam professores polivalentes, ou seja, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, juntamente com essa expansão em massa dos cursos de Pedagogia surgiu a emergente busca e preocupação pela qualidade desses cursos ofertados e consequentemente pela qualidade da formação adquirida por esses professores, de acordo com ela,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375)

Segundo Saviani (2005, p.24), ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB 9394/96, cuja lógica tem como uma das suas características a diversificação de modelos e que contraria a própria definição quanto a carga horária mínima definida pelo documento das Diretrizes Curriculares.

A definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. (BRASIL, 2005, p.14)

As implementações propostas pela LDB 9394/96 num primeiro momento estabeleceu que a formação ocorreria em nível superior, porém a proposta mostrava-se inviável para todo o Brasil.

Alguns estados como São Paulo tinham condições de se adequar dentro do prazo estabelecido, de modo a garantir a formação inicial aos ingressantes do quadro docente e aos professores ativos a formação continuada em nível superior. Entretanto, para boa parte dos Estados da Federação isso era utópico e irrealizável, o que levou a manter-se o modelo de formação profissional em nível médio.

Gatti (2010) aponta que o cerne do problema está na formulação de matrizes curriculares pouco centrados na formação integral do aluno, possuem currículos fragmentados e desprendidos das práticas reais, oferecem-se cursos de Pedagogia como um mercado barato de formação de professores, o que gera uma crescente desvalorização da profissionalização docente. Há que se repensar a formação docente como afirma,

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p.1360)

As instituições não estão cumprindo com seu papel formativo, “Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não são de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (CANDAU, 1987; ALVES, 1992;).

No que concerne à Educação Infantil,

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. (KRAMER, 2006, p.802)

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”. (GATTI, 2010, p.5).

Como podemos notar no que prescreve os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, que as instituições devem garantir formação de qualidade aos licenciados, em especial aos professores que atuarão na Educação Infantil.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil.(BRASIL, 2006, p.15)

Esse mesmo documento regulamenta a formação dos professores que atuarão na Educação Infantil,

Em decorrência da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, a formação exigida para o profissional que atua com essa faixa etária passa a ser a mesma daquele que trabalha nas primeiras séries do Ensino Fundamental: nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2006, p.32)

De acordo com as Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia, o graduando deste curso deverá ter domínio e conhecimento de saberes de naturezas distintas, como descreve o próprio documento,

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.(BRASIL, 2005, p.6)

Não obstante os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil ainda regulamenta e complementa que os cursos de formação dos professores que atuarão na EI devam contemplar diversos aspectos como,

É ressaltado, por exemplo, que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes as competências gerais a serem consideradas sejam contextualizadas e complementadas por outras específicas de cada etapa e modalidade de Educação Básica. Além disso, orienta-se para que a prática não fique desarticulada do restante do curso, devendo permear toda a formação do professor. Daí a necessidade de que se fortaleçam os vínculos entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino possibilitando que estas trabalhem em constante interação com as escolas de Educação Básica.(BRASIL, 2006, p.37)

Os cursos de formação de professores no Brasil bem como, todos os cursos de graduação em vigor no país passam por constantes avaliações realizadas pelo Inep, órgão este responsável junto ao MEC por regulamentar, autorizar e avaliar os cursos ofertados e as instituições que os ofertam. Para realizarem estas aferições utilizam como instrumentos o Enade, exame realizado com alunos ingressantes e concluintes dos cursos.

Como podemos notar é regulamentada em lei que a formação de professores

sejam oferecida baseada nos parâmetros de qualidade citados abaixo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas em fevereiro de 2002 (Resolução CNE/ CP nº 1, de 18/02/02a). Caracterizam-se por princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Abordam aspectos que tornam essa formação bastante abrangente no que diz respeito àquilo que se espera de um professor de Educação Básica, ao mesmo tempo em que buscam garantir a especificidade da educação que acontece nas várias etapas e modalidades desse nível educacional. (BRASIL, 2006, p.37)

Portanto, de acordo com as portarias divulgadas pelos órgãos citados os cursos vigentes no país passam ou deveriam passar, por três avaliações são elas: avaliação para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

Para finalizar esta reflexão em torno da formação de professores atualmente no Brasil é necessário perceber que a mudança deve pautar-se primeiramente na reforma das estruturas curriculares dos cursos oferecidos como prescreve Kramer:

Toda reforma, resolução ou diretriz é datada: neste caso, trata-se da formação científica e cultural de professores para atuar com milhões de crianças de 0 a 10 anos, e do impacto que pode ter na qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças e dos conhecimentos – em particular os da linguagem, leitura e escrita. Em contrapartida, definir que o lócus da formação de professores da educação infantil é também o curso de pedagogia não é solução para a formação, não resolve, mas traz o problema, coloca-o no centro da cena. Não é o fim, mas o início, porque muitas questões curriculares precisam ser enfrentadas. (KRAMER, 2006, p.808)

Enfatiza-se a ideia de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente e embasado cientificamente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Desse modo espera-se que as instituições façam valer as prescrições contidas nos documentos oficiais na busca de uma formação sólida que permitirá com que o egresso dos cursos de Pedagogia, possam de fato exercer com qualidade o que lhe é esperado, como ratifica as

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia em seu Art.1º,

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares. (BRASIL,2005, p.10)

O referido documento prescreve ainda que o exercício da docência deva ser concebido como um processo complexo, como podemos notar,

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2005 p.19)

Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia em vigor no país.

5- METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi de caráter qualitativo buscando descrever, analisar e compreender determinado fenômeno. Uma pesquisa qualitativa parte de uma questão-problema que vai se definindo a medida que o estudo se desenvolve, “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. (GODOI,1995, p.03).

Para a realização desta investigação foi selecionada uma escola de educação Infantil da cidade de Bauru localizada no interior do Estado de São Paulo, utilizando o critério de conveniência e o interesse da instituição em participar da pesquisa, três universidades e uma faculdade, de uma cidade localizada no Centro-Oeste paulista com cursos de Pedagogia reconhecidas pelo MEC e que formam pedagogos anualmente. Após o contato inicial apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos as autorizações para o desenvolvimento do estudo, o termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se no apêndice D deste trabalho.

Participaram da pesquisa em torno de 45 crianças entre 04 e 05 anos de idade de duas salas de Educação Infantil de uma escola pública e duas professoras, sendo cada uma responsável por uma sala de aula. Também foram objeto de estudo três alunos formandos ou recém-formados dos cursos de pedagogia de cada universidade e da faculdade selecionada, totalizando doze alunos.

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos as observações, as entrevistas semidirigidas e as análises dos planos de ensino das disciplinas de Psicologia ministradas nos cursos de Pedagogia das universidades e da faculdade selecionada.

As observações foram realizadas com os alunos das duas salas selecionadas, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Como pauta principal esteve a observação das situações conflituosas entre as crianças e a as formas pelas quais as mesmas buscam resolvê-las com e sem a intervenção das professoras, o roteiro de observação encontra-se no apêndice B.

As entrevistas semi dirigidas serão aplicadas às duas professoras participantes no intuito de obter suas concepções acerca do papel dos conflitos no desenvolvimento do juízo moral na criança, o roteiro da entrevista encontra-se no

apêndice A e no apêndice B encontra-se o roteiro de entrevista com os doze alunos das universidades e da faculdade, a fim de analisar a percepção e o conhecimento acumulado pelos mesmos em relação ao desenvolvimento da moralidade.

Ainda foi realizado a análise bibliográfica dos planos de ensino das disciplinas de Psicologia dos cursos de Pedagogia das universidades e da faculdade com o objetivo de identificar se estas contemplam o estudo do desenvolvimento da moralidade infantil no currículo dos cursos de Pedagogia no que se refere à formação de professores que atuarão na Educação Infantil.

Os dados terão tratamento qualitativo buscando a compreensão dos fenômenos observados. As entrevistas serão transcritas e analisadas com vistas a compreender a concepção das professoras e dos alunos das universidades e da faculdade selecionada com relação ao tema pesquisado. As questões e o roteiro que formarão as entrevistas semidirigidas encontram-se no apêndice 3.

Buscamos entender as respostas das professoras e dos alunos formandos e recém-formados realizando uma análise hermenêutica.

6- RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

6.1-Delineamento da Pesquisa

A pesquisa iniciou-se com a escolha da escola de Educação Infantil e das turmas. Determinou-se que seriam duas turmas com crianças da mesma faixa etária de turnos diferentes, ou seja, de 04 a 05 anos, turmas de Jardim II, última etapa da Educação Infantil. As turmas foram nomeadas por turma A e turma B, e respectivamente as professoras de cada turma de professora A e professora B. A turma A é composta por 19 alunos que frequentam a escola no período da manhã e a turma B é composta por 24 alunos que frequentam a escola no período da tarde. No total foram realizadas 15 sessões de observações de 50 minutos cada em cada turma e as entrevistas semidirigidas com as respectivas professoras.

TURMA A

Durante as observações surgiram diversos conflitos entre os pares, os mais comuns decorrentes de questões como divisão de materiais ou brinquedos e determinação de papéis sociais nas brincadeiras.

A turma A aparenta ser mais calma, decorrente do número de alunos inferior ao da turma B. Os conflitos mais comuns observados nesta turma foram, a dificuldade em formar fila para deslocar-se pela escola, dificuldade em respeitar o momento de falar ou brincar, “birras” quando contrariados pela professora, dificuldade em dividir brinquedos e materiais.

Quando surgiam os conflitos na turma A, a professora A, muitas vezes alterava a voz para que a criança a escutasse, não foram observadas em tais situações a presença do diálogo entre os pares envolvidos nos conflitos, sempre antes de uma atividade a professora A conversava com as crianças sobre o que podia ou não poderia ser feito durante tal atividade e quais as sanções se os fizessem, porém algumas crianças no momento em que ela falava estavam entretidos em outras conversas ou materiais e aparentavam não compreender a comanda da professora para a realização das atividades.

Sempre que algum conflito surgia, a professora A levava as crianças a se atentarem ao quadro de regras e combinados dizendo “olha isso não pode fazer, é feio”, que no caso ficavam expostos na sala de aula e além das regras daquela turma, ficavam expostas as regras da turma da professora B do turno da tarde.

Pode-se observar nas figuras de 01 a 02 que as regras ficam expostas na sala, visíveis às crianças. Quando há descumprimento das regras, a professora recorre aos cartazes de regras afixados nas paredes.



Figura 1-Regras expostas na sala de aula da TURMA A.
Fonte : Dados agregados pela autora.



Figura 2: Regras expostas na sala de aula da TURMA A.
Fonte: Dados agregados pela autora.

Algumas vezes a professora A não conseguia perceber alguns conflitos que surgiam entre as crianças, que os resolviam através de agressão física, como tapas e empurrões, a criança agredida queixava-se à professora que colocava o agressor fora da atividade ou brincadeira, sem que houvesse o diálogo sobre as causas do

conflito.

Pode-se notar também que as crianças participantes dos conflitos muitas vezes não procuravam a professora de imediato, somente quando as possibilidades de resolução fossem esgotadas e sempre era o aluno que se sentia prejudicado quem requeria à professora.

Quando questionada em relação à sua concepção acerca do desenvolvimento do juízo moral, teoricamente a professora A mostrou ter clareza do tema, porém salientou a negligência da família atual para com seus filhos. Pode-se constatar que para ela o desenvolvimento da autonomia moral é em maior parte responsabilidade da família e nem tanto da escola, que a escola tem de desenvolver outras habilidades que a família não tem competência científica, por ser uma instituição de educação informal.

Fica claro que a visão desta professora em relação ao tema fica restrita à questão do cuidar para que não haja conflitos, pois estes podem resultar em agressões físicas que por sua vez causam certo desconforto perante a família e a direção, passando assim uma imagem de professora incapaz ou negligente, segundo ela.

Quanto à elaboração das regras e combinados com a turma, a professora relatou que as crianças conhecem as regras e que estas são impostas muitas vezes não por ela mesma e sim pela própria direção.

TURMA B

Na turma B os conflitos ocorrem com mais frequência, a professora B é bastante agitada e reflete isso nas crianças. Nesta turma alguns conflitos se parecem com os da turma A, porém surgem com mais intensidade, são conflitos gerados por comparações entre uma criança e outra, durante a divisão de materiais e brinquedos, organização dos espaços, divisão de papéis sociais, organização de fila, etc.

Nesta turma a professora B faz uma espécie de gráfico em que coloca as crianças que não respeitam as regras e combinados de um lado e as que se “comportam” adequadamente de outro. Como mostra a figura 06.

Quando há conflitos resultantes em agressão física, a professora B solicita que a coordenadora pedagógica ou a direção venha até a sala ou espaço e leve a criança ou converse com ela, muitas vezes em tom de ameaça, essa atitude

normalmente provoca no aluno agressor choro e nas outras crianças observadas bastante medo. Em momentos em que não estão presentes a coordenadora ou a diretora, a professora ameaça falar com os pais sobre as atitudes da criança.

Segundo Piaget (1932/1994), na heteronomia a criança considera as regras vindas dos adultos e autoridades como sagradas e imutáveis. Essa atitude da professora apenas reforça esse traço da heteronomia infantil não possibilitando a reflexão sobre o que aconteceu.

Ao ser questionada em relação ao que pensa sobre o desenvolvimento do juízo moral, a professora em questão demonstrou não ter clareza do assunto, entendendo que se trata apenas de ensinar “o que é certo e errado” ou “o que pode e o que não pode ser feito”. Alegou ser papel da família, ensinar as crianças os valores morais, já que para ela a família deixou a cargo da escola também essa responsabilidade.

O debate sobre de quem é a responsabilidade de se educar moralmente se faz importante e o tema é algo que precisa ser pesquisado e refletido por pais e professores na busca de um projeto comum.

Em relação à construção das regras e dos combinados estabelecidos para a sua turma, relatou que de fato as crianças não participam dessa construção e que muitas das regras impostas são de caráter institucional, ou seja, estabelecidas pela direção para a escola como um todo.

Contudo relatou que no início das aulas realizou uma roda da conversa para expor oralmente as regras e os combinados para as crianças. E que pelas imagens estarem fixadas na sala de aula é possível recorrê-las e lembrá-las quando necessário, assim as crianças vão internalizando aos poucos todas as regras.

Nessa sala de aula as regras estão escritas e desenhadas em cartazes espalhados por todo o espaço físico e sempre são lembradas quando algo acontece. Podemos notar nas figuras de 03 a 05 as regras expostas em sala de aula e na figura 06 o gráfico de comportamento utilizado pela professora diariamente para aferir em bom ou ruim o grau de disciplina dos alunos, nota-se neste gráfico que há a exposição vexatória dos alunos.

De acordo com Vinha (2000) a moralidade não se aprende por regras impostas e que dificilmente a criança chegará à autonomia se os adultos se limitarem a ensiná-la a conceituar e discernir entre o que é bom ou ruim, desse modo Piaget afirma com bastante clareza que o desenvolvimento da moralidade é

uma possibilidade, já que nem todos os adultos alcançaram a autonomia moral.



Figura 3: Regras expostas na sala de aula da TURMA B.
Fonte: Dados agregados pela autora.

De acordo com Piaget o respeito unilateral consiste em “um instrumento de submissão a regras preestabelecidas, e a regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que a aceita”(1932/1994, p.75). Portanto ao observarmos as figuras podemos perceber que a relação estabelecida na escola pesquisada, em ambas as turmas ocorrem o que o autor denominou de respeito unilateral, uma relação assimétrica permeada pelo respeito de apenas uma das partes que no caso é a da professora.



Figura 4: Regras expostas na sala de aula da TURMA B.
Fonte: Dados agregados pela autora.

Nesta turma a professora B faz uma espécie de gráfico em que coloca as crianças que não respeitam as regras e combinados de um lado e as que se “comportam” adequadamente de outro.



Figura 5: Varal de regras exposto na sala de aula da TURMA B.
Fonte: Dados agregados pela autora.

Nesta turma a professora B faz uma espécie de gráfico em que coloca as crianças que não respeitam as regras e combinados de um lado e as que se “comportam” adequadamente de outro.



Figura 6: Gráfico de comportamento diário dos alunos da TURMA B.
Fonte: Dados agregados pela autora.

Como mostra claramente a figura 06, há exposição vexatória dos alunos, num gráfico de comportamento diário realizado pela professora B, em que expõe os alunos e os julgam em bons ou maus. De acordo com Vinha esse tipo de

intervenção é totalmente condenável, pois gera na criança exposta o sentimento de vergonha e fracasso.

Ressaltamos que o educador precisa compreender que não é possível a uma criança ser autoconfiante se vivencia sucessivas situações em que fracassa; nem dar valor a si mesma sendo sempre desvalorizada ou criticada; não se aprende a respeitar sendo frequentemente desrespeitada, muito menos a dialogar ou superar-se sendo constantemente censurada. (VINHA, 2000, p.286)

No período em que foram realizadas as observações não foi possível perceber novas discussões sobre as regras e sim o resgate das mesmas sempre que os conflitos surgiam.

De uma forma geral, as observações da Turma A e da Turma B revelaram que o conflito é considerado algo ruim e que deve ser evitado e, quando ocorre, deve ser imediatamente resolvido pelo adulto, invocando as regras que foram impostas pelas autoridades.

Segundo Vinha e Tognetta (2008), os conflitos são inevitáveis em salas de aula em que há interações sociais. Dessa forma, em ambientes cooperativos os conflitos surgem com mais facilidade. Para o professor que possui uma perspectiva construtivista esses conflitos são percebidos como algo positivo e que pode contribuir para o desenvolvimento moral das crianças. “São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados”. (VINHA; TOGNETTA, 2008).

AS ENTREVISTAS

Realizamos as entrevistas com as duas professoras, uma de cada turma, no intuito de conhecer suas concepções sobre o desenvolvimento moral e os conflitos na escola.

Apresentaremos inicialmente os resultados da entrevista com a professora A. Esta participante tem 33 anos e é formada em Pedagogia com pós-graduação lato sensu em Educação Infantil e há 07 anos atua como professora de Educação Infantil.

Quando questionada sobre o que entende por desenvolvimento do juízo moral na criança a professora A afirmou que: “É o desenvolvimento do caráter ético na criança, a criança aprende as regras e normas da sociedade. Aprende a conviver e a respeitar as outras pessoas”.

Em relação aos conflitos afirma que os mesmos são: “Situações em que as vontades ou opiniões não “batem” e nenhum dos dois lados quer ceder”.

Essa professora diz que os principais conflitos entre as crianças em sua sala de aula são os seguintes: “Brigam na hora de trocar brinquedos ou materiais. Tem dificuldade em respeitar a vez do outro querem ser sempre o primeiro. Empurrões na hora da fila”.

Perguntamos como ela intervém quando os conflitos ocorrem e a resposta foi: “Na maioria das vezes eu converso com as crianças envolvidas peço para pedirem desculpas e se abraçarem, e quando há agressão física tenho que colocar a criança que bateu no outro fora da atividade, ele perde o direito de brincar.”

Em relação às regras e aos combinados estabelecidos na sala de aula, a professora afirma que:

“Na verdade as regras são impostas pela direção e coordenação pedagógica e algumas eu adapto para a minha turma. São iguais para toda a escola, pois assim fica mais fácil para as crianças que começam no maternal e vai até o Jardim II, daí ela já estarão acostumadas às regras que são as mesmas”. (PA)

Perguntamos qual o papel das crianças no estabelecimento das regras e a participante disse que: “As regras são expostas na sala de aula geralmente com desenho para ilustrar e as crianças gostam muito, no início do ano eu sempre faço a roda da conversa para mostrar o que eles podem e o que não podem fazer na escola. E quando há alguma situação de briga eu sempre mostro a regra dizendo: Olha a regrinha você não fez o que está aqui...”.

Quando uma regra é desrespeitada a professora afirma: “A criança perde o direito de brincar e se não se acalmar porque tem criança que faz birra, se joga no chão, joga as coisas eu chamo alguém para tirá-lo da sala até ele se acalmar”.

É possível perceber que a professora A, apesar de ter certa clareza do que significa desenvolver-se moralmente, disponibiliza pouca ou nenhuma atenção a essa dimensão do desenvolvimento das crianças. Em relação aos conflitos ela diz conversar com as crianças quando surgem desentendimentos, mas as observações mostraram que não é disponibilizado tempo para as crianças conversarem sobre o que aconteceu e a professora acaba por intervir de forma imediata para cessar o

conflito, sem que haja possibilidades de reflexão por parte das crianças.

Em relação às regras a professora diz que passou para as crianças o que pode e não pode fazer no início do ano e quando as mesmas são desrespeitadas ela mostra as regras que estão fixadas nas paredes da sala para que as crianças se lembrem. Também diz que afasta das atividades as crianças que não respeitam as regras.

Esse tipo de intervenção não promove o desenvolvimento moral das crianças uma vez que não possibilita reflexões, descentrações e o exercício da cooperação.

A professora B, por sua vez, tem 27 anos de idade, é graduada em Pedagogia e tem especialização lato sensu em Educação Especial, atuando há cinco anos na Educação Infantil.

Quando questionada sobre o que entende por desenvolvimento do juízo moral na criança, respondeu:

“Eu entendo ser o seguinte: a criança nasce sem saber o que é certo e errado e com a convivência em sociedade, na escola e em casa ela vai aprendendo que não podemos fazer tudo, que a vida em sociedade tem regras e normas.” (PB)

Em relação aos conflitos diz que: *“Conflitos são situações em que as pessoas não conseguem entrar em um acordo sobre determinada coisa”*

E sobre os principais conflitos que surgem em sua sala de aula afirma que: *“As crianças da minha sala são bastante agitadas é difícil fazer eles entenderem que tem que dividir o brinquedo, pois estão na fase egocêntrica, acham que tudo “é meu” e se outro pega ou quer o mesmo brinquedo eles já brigam. Outra situação que sempre acontece é que eles não respeitam a vez seja de falar, de brincar e até de fazer a fila.”*

Para intervir junto aos conflitos diz que: *“Eu falo que tem que dividir e que o brinquedo é de todos, quando não se entendem eu deixo os dois sem o brinquedo e dou para outra criança, falo para eles brincam um pouco de cada vez”.*

Perguntamos como as regras e os “combinados da turma” são estabelecidos e ela afirma que: *“As regras da minha sala a direção quem imprime e entrega para a gente colocar na sala, mas eu converso muito com meus alunos e mostro sempre as figuras, muitas vezes conto histórias que falam de moral, como fábulas e eles entendem. Daí a gente olha para as figuras e associa a história”.*

Quanto ao papel da criança no estabelecimento das regras, responde que: *“Muitas vezes em casa os pais deixam as crianças fazerem o que quiserem daí fica muito difícil para o professor, porque a escola é um lugar cheio de regras e em casa não, daí eles não entendem porque tanta diferença. Por isso eu sempre na roda da conversa, ou nas atividades eu falo o que pode e o que não pode fazer”.*

Quando a regra é desrespeitada a professora afirma que: *“Sempre antes da atividade eu falo sobre as regras que eles tem que cumprir, então já sabem, e se algum não cumprir primeiro eu converso depois eu deixo a criança fora da brincadeira.”*

Podemos perceber que a professora B oferece as regras prontas às crianças e quando há conflitos resgata essas regras que estão afixadas nas paredes da sala de aula, lembrando o que as crianças podem e não podem fazer.

Esse tipo de concepção e consequente atitude não proporcionam o desenvolvimento da autonomia moral, seja pelo reforço da heteronomia das crianças, seja pela ausência da reflexão e diálogo que podem levar à cooperação.

As concepções apresentadas pelas duas professoras participantes são bastante parecidas e nos levam a inferir sobre a necessidade de se trabalhar esses conteúdos nos cursos de formação de professores visando uma ação docente na educação infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

O conhecimento da teoria de Piaget sobre a construção da moralidade tem inúmeras implicações pedagógicas. O educador a partir do conhecimento dessa teoria tem a responsabilidade em sua prática, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, propiciando um ambiente de respeito mútuo, permitindo que a criança construa o seu conhecimento, evitando mensagens humilhantes e mensagens de solução, dando a oportunidade para a criança escolher e decidir. (VINHA, 2000, p.95)

A partir dessa análise inicial constatou-se a ineficácia da formação dessas professoras, para tanto buscamos compreender se realmente as instituições oferecem essa aprendizagem nos cursos de pedagogia ofertados numa determinada cidade do Centro-Oeste Paulista.

Para a análise desta segunda parte da pesquisa decorrente dos resultados dos dados anteriores, selecionamos três universidades e uma faculdade que oferecem curso de Pedagogia reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) de uma determinada localidade. Denominamos as universidades em Universidade A, B e C e usamos a sigla Faculdade D para a faculdade.

Primeiramente buscamos analisar a concepção filosófica de cada instituição, em seguida analisamos a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e por fim analisamos os planos de ensino das disciplinas de Psicologia ministradas nestes cursos, com o intuito de averiguar a bibliografia usada e se contemplam a temática do estudo do desenvolvimento da moralidade.

UNIVERSIDADE A

A Universidade A está entre as instituições de Ensino Superior do Brasil mais tradicionais. Com mais de 60 anos de trabalho na área de formação principalmente docente. De acordo com os dados publicados, declara constantemente seu compromisso social, traduzido em sua participação ativa na busca de soluções eficazes e sustentáveis para as necessidades dos indivíduos e da sociedade. Alega ter compromisso com a geração do saber que produz ruptura e transformação, que atende a sua responsabilidade de preservar o patrimônio cultural, que integre crítica e proposta, reflexão e ação, tradição e futuro em um diálogo permanente para que todo conhecimento desenvolvido no espaço universitário contribua para o bem social.

No Ano de 1953, nascia a Faculdade pioneira no interior de São Paulo, com os cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e História, todos da área de ciências humanas. Hoje, esta área conta com outros cursos: Filosofia, Artes Cênicas, Educação Musical e Psicologia.

A ampliação da faculdade se deu também em nível da pós-graduação e, em 1968, foi criado o primeiro curso Lato Sensu em Administração Escolar.

Em 1983, foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação o primeiro documento para o processo de reconhecimento de uma Universidade.

Como se pode notar esta Universidade oferece o curso de Pedagogia desde sua fundação em 1953, e declara ser objetivo deste curso: Formar docentes para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, capacitando-os para a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Esta universidade oferece o curso de Pedagogia em modalidade presencial com duração de 3480 horas, ou seja, 04 anos. O curso de pedagogia da

universidade A obteve nota 4 no conceito do MEC.

Ao analisarmos a grade curricular do curso da universidade A pode-se observar que esta oferta uma disciplina de 72 horas na área da Psicologia denominada Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, esta disciplina tem por objetivo Identificar as principais contribuições da psicologia do desenvolvimento aplicadas a aprendizagem e ao trabalho docente; Compreender os pressupostos, teorias e métodos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Definir e caracterizar os fatores e processos psicológicos que interferem na prática educativa.

A disciplina é dividida em quatro eixos, são eles: o primeiro composto por 20 horas que trata de conteúdos como definição operacional de desenvolvimento, aprendizagem e relações entre desenvolvimento e aprendizagem abordando as matrizes inatista, empirista, interacionista e sociointeracionista; também aborda neste eixo as contribuições da psicologia do desenvolvimento aplicada a aprendizagem e a pratica docente.

No segundo bloco temático de duração de 24 horas, a disciplina aborda as matrizes citadas acima, creio que com mais afinco.

No terceiro eixo temático contempla os fatores e processos psicológicos que interferem na aprendizagem, este com duração de 16 horas. O bloco em questão aborda processos cognitivos, afetivos, sociais e estratégias facilitadoras de aprendizagem.

E por último com duração de 12 horas de atividades práticas, a disciplina propõe-se a aplicar as matrizes Interacionista e Sociointeracionista em situações práticas.

Porém, ao examinar a ementa desta disciplina e sua base bibliográfica pudemos notar que não há qualquer indicio de que explorem o tema do desenvolvimento do juízo moral.

Para comprovarmos que de fato a disciplina não atende aos requisitos pesquisados, entrevistamos três alunos formandos, ou seja, que estão cursando o último ano ou semestre do curso de Pedagogia desta universidade A.

Denominamos os alunos entrevistados de aluno A1, A2 e A3.

ALUNO A1

Este aluno da Universidade A está cursando o último semestre do curso, possui 23 anos e é do sexo feminino. Ao questionarmos se durante o decorrer do

seu curso de Pedagogia cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral a aluna respondeu que:

“não, pois essa é uma área específica, acho que quem quer se aprofundar mais deve fazer especialização nessa área”(A1)

Quando a questionamos se a mesma considera ter conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, respondeu que “como eu já disse na questão anterior, essa é uma matéria muito específica, por exemplo, meu TCC não é dessa área, então me interessei por esse tema”.

Questionamos se o aluno A1 considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente, diante do questionamento afirmou que: “Ah sim, aqui temos todo apoio, fazemos estágios, os professores são muito bons e eu também me dedico muito à faculdade, gosto do curso sim” e quando questionada se se sente preparada para a prática docente disse que “certamente que sim, obvio que falta experiência e isso a gente só ganha dando aula, mas com a minha formação me sinto preparada sim”.

Propomos que a aluna se colocasse diante da situação de ser uma professora da Educação Infantil que tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, em seguida pedimos para responder se a mesma considera que estaria preparada para enfrentá-los e de que maneiras, diante desse questionamento a aluna afirmou que:

“Esses tipos de coisas e de situações a gente vai aprendendo a lidar conforme o tempo, conforme ganhamos experiência temos mais segurança em lidar com essas coisas do dia a dia, a teoria da faculdade ajuda muito, mas na hora são outras coisas que contam, como a experiência como te falei antes”.(A1)

Pelo exposto podemos inferir que a aluna não compreende de quais maneiras ocorre o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, acredita que conhecimentos baseados na experiência cotidiana e no senso comum bastam para realizar uma prática voltada a desenvolver moralmente as crianças.

ALUNO A2

A aluna A2 possui 32 anos de idade e é do sexo feminino, é formada em História por esta mesma universidade e está cursando o penúltimo semestre, mas também cursa disciplinas do último semestre, pois esta é sua segunda graduação e por ventura eliminou diversas disciplinas.

Questionamos a aluna se no decorrer do seu curso de Pedagogia ela cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral, diante da pergunta ela nos respondeu que: “na verdade eu eliminei diversas disciplinas, pode ser que este seja um tema de alguma disciplina que eu deixei de fazer, ou também pode ser que seja uma teoria mais recente que quando eu fiz História não tinha na grade, é...talvez seja por isso”.

Perguntamos se ela considera ter conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, declarou que: “eu já leciono na rede estadual há 8 anos, tenho prática docente bastante desenvolvida, sempre estamos fazendo cursos e capacitações do Estado”.

Perguntamos também se ela considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ela se sente preparada para a prática docente, afirmou que: “Olha!, eu gosto daqui acho os professores bons, mas tudo depende do aluno, a gente tem que estudar muito, procurar fora daqui senão para no tempo né...eu até iria fazer a Pedagogia em EAD (Educação à Distância), mas preferi fazer presencial mesmo, pois a gente aprende mais assim, vindo todos os dias, conhecendo os professores, assistindo às aulas, enfim considero meu curso muito bom”.

Se você fosse uma professora da Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, você considera que estaria preparada para enfrentá-los e de maneira, a aluna afirmou que:

“Ah sim, meus alunos são adolescentes e são bem piores que as crianças da Educação Infantil, você tem que ter postura, ser firme senão você perde a sala, aí não tem mais o que fazer....e outra as crianças hoje já vão para a escola sem respeitar os professores porque os próprios pais não respeitam também”.(A2)

Podemos observar no que declara a aluna A2 que a mesma entende ser responsabilidade da família desenvolver moralmente as crianças, que isso não é

currículo da escola.

ALUNO A3

A aluna A3 possui 26 anos e é do sexo feminino, está cursando o último semestre do curso de Pedagogia da Universidade A.

Questionamos a aluna se no decorrer do seu curso de Pedagogia ela cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral, diante da pergunta ela nos respondeu que:

“Olha na verdade eu não me recordo ao certo, não sei te responder, seria sobre qual área, relacionado à Ética essas coisas? Porque é tanta coisa e agora com TCC e estágio a gente se perde um pouco, então no momento não saberei te responder”. (A3)

Quando questionamos se a mesma considera ter conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, respondeu que: “como eu já disse anteriormente, nesse momento não me recordo desse tema, pois são tantas disciplinas e teorias”.

Perguntamos também se ela considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ela se sente preparada para a prática docente, afirmou que: “Sim, essa faculdade é muito tradicional, aqui nós estudamos de verdade, aprendemos bastante, os professores são bons e bastante prestativos conosco, a maioria dos alunos daqui se sai bem em concursos e eu me sinto sim bastante preparada para lecionar quando sair daqui sim!”

Questionamos se a aluna fosse uma professora da Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, você considera que estaria preparada para enfrentá-los e de maneira, a aluna afirmou que: “Essas coisas sempre vão acontecer em sala de aula, vejo muito no estágio em que eu faço e observo a maneira como as professoras agem, na verdade não é fácil lidar com indisciplina, mas acredito que se estabelecermos um contrato didático as coisas ficam mais fáceis de lidar”.

Diante dos dados coletados com as alunas A1, A2 e A3 da Universidade A e da análise do plano de ensino da disciplina oferecido por esta universidade no curso de pedagogia, podemos concluir que a formação oferecida é bastante falha e não

trabalha os conceitos de desenvolvimento moral e suas implicações práticas, bem como, anulam qualquer formação que desenvolva práticas de desenvolvimento moral na Educação Infantil.

UNIVERSIDADE B

Posteriormente analisamos a Universidade B, esta por sua vez também fica localizada numa determinada cidade do Centro-Oeste Paulista e oferece curso de Pedagogia na modalidade presencial com duração de 03 anos e carga horária de 3200 horas. Forma cerca de 100 alunos por ano e sua forma de ingresso é o vestibular. Este curso está em vigor nesta cidade desde o ano de 2007 e é reconhecido pelo MEC.

É uma instituição privada de projeção nacional, bastante conceituada. Na universidade B são oferecidas três disciplinas na área da Psicologia para o curso de Pedagogia, dentre elas as disciplinas denominadas Psicologia Construtivista, Psicologia do Desenvolvimento e Teorias da Aprendizagem e Psicologia Sócio-Interacionista.

De acordo com os objetivos do curso de Pedagogia o profissional pedagogo formado por esta instituição encontra-se apto a atuar em escolas e empresas. O aluno, ao se formar nesta instituição, pode habilitar-se à educação infantil e ao magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a instituição esta por sua vez mantém cuidado permanente em: “dotar seus profissionais de conhecimentos que lhes permitam uma plena capacitação para atuar na docência, planejamento e gestão do sistema educacional, sempre com vistas às relações escola-estudante-família-comunidade”.

A instituição B não se mostrou confortável com nossa análise, porém ao indagarmos a coordenação quanto à ementa e planos da disciplina somente nos permitiu examinar em sua presença, diante da situação pudemos inferir que a Universidade B não contempla em sua matriz curricular a temática do desenvolvimento do juízo moral na formação dos alunos que cursam o curso de Pedagogia da referida instituição bem como, não se pode constatar que oferecem formação de qualidade aos futuros professores que atuarão na Educação Infantil.

Para complementar a análise dos dados da instituição B, entrevistamos três alunos dessa mesma instituição ambos formandos do curso de pedagogia a fim de compreender a concepção que estes possuem acerca do tema do desenvolvimento

da moralidade, denominamos estes alunos de B1, B2 e B3.

ALUNA B1

A aluna B1 é do sexo feminino e possui 23 anos de idade, está cursando o último semestre do Curso de Pedagogia na Universidade B.

Questionamos a aluna se a mesma cursou disciplinas que versam sobre o desenvolvimento da moralidade e segundo ela:

“esse tema não foi trabalhado no meu curso não, pelo menos não me lembro não”.(B1)

Em seguida perguntamos se ela considera que possui conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, diante do questionamento ela afirma que: “como na questão anterior eu falei, não me lembro de ter cursado essa disciplina, precisava dar uma olhada nos materiais que eu tenho”.

Perguntamos também se ela considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ela se sente preparada para a prática docente, afirmou que: “eu me sinto segura com a formação que tive nessa faculdade, recentemente prestei um concurso e fui muito bem, graças à formação que tive aqui na faculdade, então me sinto preparada sim para lecionar quando sair daqui”.

Questionamos se a aluna lecionasse na Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, se ela neste contexto considera que estaria preparada para enfrentá-los e de maneira, a aluna afirmou que:

“Eu tenho interesse em lecionar na Educação Infantil, pois já faço estágio nessa área e me identifiquei muito, então se eu tivesse algum caso de indisciplina agiria com calma e tentaria controlar as crianças, porque a gente ter calma e muita paciência, além de ter bastante controle sobre a sala, falando o que pode e o que não se pode fazer dentro da sala. Explicar também para os alunos que devemos respeitar os amigos, aliás, as pessoas em geral”.(B1)

Já no início de sua fala podemos concluir que a aluna B1 desconhece as

teorias que versam sobre o desenvolvimento da moralidade e que apesar dessa falha em sua formação, considera-se preparada para lecionar na Educação Infantil e enfrentar situações em que ajam conflitos.

ALUNA B2

A aluna B2 possui 36 anos e é do sexo feminino, cursa o último semestre do curso de pedagogia da universidade B. Esta aluna já é professora com formação em Magistério (Nível Médio), leciona no segundo ano do Ensino Fundamental numa escola da rede municipal de uma cidade próxima à universidade B.

Questionamos a aluna se no decorrer do seu curso de Pedagogia ela cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral, diante da pergunta ela nos respondeu que: “Especificamente sobre esse tema não”.

Questionamos a aluna se ela considera que possui conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, diante do questionamento ela afirma que:

“Possuo sim, sabemos que desenvolver valores nas crianças é bastante importante e podemos fazer isso de maneira lúdica com uso de fábulas, de regras e combinados”.(B2)

Perguntamos também se ela considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ela se sente preparada para a prática docente, afirmou que: *“Como eu já dou aula há bastante tempo, a faculdade serve mais para título, pois parece que se não tivermos um curso de Pedagogia não estamos preparadas, além que os concursos estão exigindo esse diploma, eu gosto dessa faculdade sim”.*

Questionamos se a aluna lecionasse na Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, se ela neste contexto considera que estaria preparada para enfrentá-los e de maneira, a aluna afirmou que: *“Enfrento isso diariamente, meus alunos são bastante agitados e criança é criança, na escola que eu trabalho tem Educação Infantil também e vejo que dá para controlar as crianças com conversa e resolvo tudo no diálogo”.*

Do mesmo modo que observamos na aluna B1, a aluna B2 demonstra não compreender também a concepção de desenvolvimento da moralidade, e declara

consistentemente que desconhece e que não teve contato com o tema em sua formação na universidade B. Acredita, portanto que práticas “soltas” e espontaneístas desenvolvem moralmente as crianças pois, “Devido a má compreensão da teoria piagetiana, é comum confundir construtivismo com espontaneísmo”.(MANTOVANI apud VINHA, 2000, p.95)

ALUNO B3

O aluno B3 possui 29 anos e é do sexo masculino, cursa o último semestre do curso de Pedagogia na Universidade B. este aluno por sua vez cursa sua segunda graduação, é formado em Administração de Empresas há 5 anos.

Questionamo-lo quanto a sua consideração em relação à aquisição de conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, respondeu que:

“Na verdade não vi nada disso durante o curso, apenas estudamos sobre Ética docente e essas coisas, um tanto filosófico, na verdade também não irei lecionar, ou pelo menos não pretendo no momento, minha intenção é na área de gestão escolar, no máximo coordenação, essas matérias sobre psicologia do ensino e aprendizagem interessam mais para quem vai para a sala de aula de fato, pesquisei mais na área que te falei, de gestão organizacional, mas, contudo não me recordo de ter cursado sobre este tema, não”. (B3)

Quando questionamos se o mesmo considera ter conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, respondeu que: “A faculdade dá uma bagagem de conhecimentos muito boa, porém cada um vai mais pra área que almeja seguir no futuro, pelo menos no meu caso, fazemos estágios e isso nos permite confrontar a teoria com a prática real, a que acontece na escola de verdade e isso dá segurança para o universitário chegar à escola e trabalhar”.

Perguntamos também se ele considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ele se sente preparado para a prática docente, declara que: “Considero meu curso muito bom, em vista dos cursos oferecidos por aí, acredito que estou tendo uma formação sólida nesta universidade, até tem que melhorar muita coisa, mas eu gosto daqui temos suporte dos

professores e biblioteca e laboratórios muito bem equipados, coisa que não se vê em muitas universidades por aí, e considerando que para o meu objetivo que é na área de gestão, me considero bastante preparado para ingressar na escola”.

Questionamos se o aluno fosse um professor da Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, se ele se considera estar preparado para enfrentá-los e de maneira, a aluno afirmou que: “Nossa! Não me imagino na Educação Infantil, aliás, homem na Educação Infantil não “pega bem”, mas colocando para outras modalidades como Ensino Médio me sinto preparado sim, acho que sim, não sei dizer o que faria, agora neste momento”.

Diante dos resultados obtidos através dos dados coletados na universidade B e com os seus respectivos alunos, pode-se inferir que o curso ofertado por esta instituição também não contempla a temática do desenvolvimento do juízo moral como havíamos mencionado anteriormente, bem como, não desenvolve nos seus alunos a capacidade de conceituar e de contextualizar a moralidade na práxis pedagógica, estes por sua vez se mostram incapazes de sequer estabelecer conceitos sobre o tema, pois a formação inicial é requisito essencial e base norteadora da prática profissional desses professores [...] pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. (GATTI, 2010, p.5)

UNIVERSIDADE C

A universidade C está localizada numa determinada cidade do Centro-Oeste Paulista, essa universidade oferece o curso de Pedagogia neste campus desde o ano de 2002. É uma instituição pública que forma cerca de 40 alunos no curso de Pedagogia por ano. Sua forma de ingresso é através de vestibular e seu quadro docente é composto por professores doutores.

O curso de Pedagogia desta instituição possui duração de 04 anos com carga horária equivalente à

Ao analisarmos a matriz curricular do curso de Pedagogia constatamos haver duas disciplinas na área de Psicologia, são elas Psicologia da Educação I e II. Ambas as disciplinas possuem carga horária de 60 horas e são lecionadas por um professor com doutorado na área.

São objetivos dessa disciplina que o aluno seja capaz de compreender o processo de formação do psiquismo humano como resultado de múltiplas influências, no qual fatores biológicos, psíquicos, sociais e históricos se inter-relacionam continuamente; Estudar o desenvolvimento psicológico do indivíduo desde o seu nascimento até o fim da Educação Infantil: de sua atividade, de seus processos e qualidades psíquicas e a formação de sua personalidade; Construir um esquema explicativo do desenvolvimento e aprendizagem humana que incorpore, de maneira integrada, as noções de aprendizagem, cultura e educação, como também a influência que os fatores biológicos, sociais e culturais possuem, para interpretar os processos de mudança evolutiva e de mudança educativa, bem como suas implicações mútuas.

Na disciplina de Psicologia da Educação I, pode-se notar que esta contempla o tema do desenvolvimento do juízo moral como elementos componentes da base curricular da disciplina como podem ser observados dentre os conteúdos programáticos da referida disciplina da instituição C, no quadro 01 a seguir:

I – Introdução ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem humana

1. Educação, psicologia e psicologia da educação

2. Diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem:

Inatismo;

Ambientalismo;

Interacionismo;

Sócio-cultural.

II – A criança de 0 a 6 anos em seus aspectos biológicos, afetivo, cognoscitivo e social e sua aprendizagem:

1) Características da espécie, da cultura do momento histórico, do grupo social e do indivíduo;

2) O desenvolvimento físico e neurológico (Bee, Luria, etc.)

O início da vida;

Seqüências básicas e padrões comuns de crescimento;

O sistema nervoso;

As habilidades sensoriais

3) O desenvolvimento cognoscitivo, afetivo e sua relação com a aprendizagem.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget;
 A teoria do desenvolvimento moral de Piaget;
 A Escola de Vygotsky;
 A psicologia de Henri Wallon.
 III- Psicologia e Pedagogia: limites e possibilidades de diálogo.

Figura 7: Quadro curricular da Disciplina de Psicologia da Educação I da UNIVERSIDADE C.
Fonte: Dados agregados pela autora.

A disciplina oferecerá conteúdos sobre o processo de desenvolvimento biológico, psíquico, afetivo e social e sua relação com a aprendizagem, por meio de diferentes abordagens teóricas.

O conhecimento destes conteúdos subsidiará a compreensão da criança como ser integral inserido culturalmente e historicamente. Destacando a infância de 0 a 6 anos, período no qual a criança passa pela Educação Infantil, oferecendo suporte às atividades didáticas e de gestão educacional para ensino básico.

A universidade C também oferece a disciplina intitulada Psicologia da Educação II, como mencionado acima é lecionada por professor doutor na área. Esta disciplina possui 60 horas de duração e ocorre no primeiro ano de curso.

São objetivos propostos para esta disciplina: Estudar o desenvolvimento psicológico do indivíduo de seis anos até idade adulta e velhice: a sua atividade, de seus processos e qualidades psíquicas e a formação de sua personalidade; Construir um esquema explicativo do desenvolvimento humano que incorpore, de maneira integrada, as noções de aprendizagem, cultura e educação, como também a influência que os fatores biológicos, sociais e culturais possuem, para interpretar os processos de mudança evolutiva e de mudança educativa, bem como suas implicações mútuas; Trabalhar alguns conteúdos da Psicologia da Educação Escolar, tais como relação professor-aluno e contexto de sala de aula. Como conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos dessa disciplina podemos analisar no quadro 02:

I – O desenvolvimento psicológico entre os 06 e os 12 anos e suas relações com a aprendizagem;
 Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem
 Desenvolvimento da personalidade e aprendizagem

Desenvolvimento sócio-moral e aprendizagem
II- O desenvolvimento psicológico durante a adolescência e suas relações com a aprendizagem
A adolescência
Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência
III- O desenvolvimento psicológico na idade adulta e na velhice e suas relações com sua aprendizagem
IV- Psicologia da Educação Escolar
Fatores e processos psicológicos envolvidos na educação escolar
Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar
Ensinar e aprender no contexto da sala de aula

Figura 8 : Quadro dos conteúdos programáticos da disciplina Psicologia da Educação II
Fonte: Dados agregados pela autora.

Diante do analisado nas ementas das duas disciplinas ofertadas por esta universidade, podemos concluir que esta instituição oferece formação voltada ao desenvolvimento de habilidades em seus alunos para que estes possam de fato realizar uma prática docente transformadora e capaz de desenvolver moralmente seus futuros alunos.

Para comprovarmos se de fato a disciplina cumpre o proposto, entrevistaremos em seguida três alunos formandos desta instituição. Como citado anteriormente denominaremos esses alunos por ALUNO C1, C2 e C3.

ALUNO C1

A aluna C1 possui 21 anos e é do sexo feminino. Cursa o último ano do Curso de pedagogia da Universidade C. Realizou pesquisa em Iniciação Científica por um ano.

Ao questionarmos se durante o decorrer do seu curso de Pedagogia cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral a aluna respondeu que:

“Sim, o tema desenvolvimento moral foi abordado ao longo do primeiro ano do curso de Pedagogia nas disciplinas de Psicologia I e II”.(C1)

Questionamos a aluna se ela considera que possui conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, diante do questionamento ela afirma que: “Sim, pois tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a temática por meio da Iniciação Científica”.

Perguntamos também se a aluna C1 considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ela se sente preparada para a prática docente, declarou que: “Sim. Sim e não. Sim, porque possuo o conhecimento acadêmico e isso me fornece subsídios para compreender e orientar a minha prática e responsabilidade política como docente; quem é o pedagogo e suas diversas formas de atuação; o que é a educação e quais suas implicações; o que é a escola e qual seu papel na sociedade; como se desenvolve a criança; formas de construir o conhecimento de forma significativa; as questões históricas que ainda permanecem arraigadas em nossa sociedade; o que diz a legislação e os documentos oficiais além das políticas públicas relacionadas a educação e suas implicações. Não, porque todos esses saberes são insuficientes se não temos sujeitos reais que requeiram a concretização desses saberes de modo que atendam às suas necessidades e, isso, sempre requererá do docente a constante busca pelo conhecimento tanto científico como do saber contido no outro para que possa construir uma relação de ensino e aprendizagem significativa”.

Questionamos se a aluna fosse uma professora da Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, se ela se considera estar preparada para enfrentá-los e de maneira, diante do exposto a aluna afirma que:

“Sim, buscaria compreender a raiz do conflito e problematizá-lo com as crianças por meio da roda de conversa. Utilizaria dilemas morais para compreender o raciocínio moral das crianças e como um instrumento para ampliar a perspectiva da criança sobre diferentes formas de lidar com a situação. A partir das verbalizações das crianças estimularia o desenvolvimento autônomo dos sujeitos para a solução de conflitos inter e intrapessoal”.(C1)

Podemos observar na fala da aluna C1 que os conteúdos propostos nas ementas das disciplinas são de fato desenvolvidos nos alunos dessa universidade e que a aluna possui segurança em conceituar o desenvolvimento da moralidade segundo a teoria piagetiana. Também é possível perceber que a aluna apresenta ter conhecimentos sobre quais práticas utilizar em prol do desenvolvimento da autonomia das crianças.

ALUNA C2

A aluna C2 possui 46 anos e é do sexo feminino. Cursa o último semestre do curso de Pedagogia da Universidade C.

Ao questionarmos se durante o decorrer do seu curso de Pedagogia cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral a aluna respondeu que:

“Sim, cursei, foi na disciplina de Psicologia da Educação, sua abordagem não foi aprofundada, mas a noção sobre como pode ser tratado o tema foi nos mostrado. E também cursei outras disciplinas que sempre colocam o valores que iremos calcar nossa pratica.”(A2)

Quando a questionamos se a mesma considera ter conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, respondeu que: “Sim e saberia onde procurar teóricos que referenciam o tema para auxiliar o meu desenvolvimento pedagógico”.

Questionamos se a aluna A1 considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente, diante do questionamento afirmou que: “sim, o curso que frequento é muito bem embasado, com varios teóricos. preparado, propriamente, não estou ainda sou uma principiante, mas a graduação que estou terminando orientou a minha preparação com teorias que auxiliam e vão nortear a minha pratica pedagógica”.

Propomos que a aluna se colocasse diante da situação de ser uma professora da Educação Infantil que tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, em seguida pedimos para responder se a mesma considera que estaria preparada para enfrentá-los e de que maneiras, diante desse questionamento a aluna afirmou que: “não sei, acho que sim. Interviria através de exemplos, de vivência, através da literatura. Também buscaria incentivar a reflexão e o diálogo sempre com meus alunos, fazendo com

que eles sempre reflitam sobre as situações. Buscando também nos teóricos para não estar totalmente despreparada.”

FACULDADE D

A Faculdade D está localizada numa determinada cidade do Centro-Oeste Paulista. O curso de pedagogia foi fundado e respectivamente autorizado pelo MEC em 05/02/2007. É uma instituição privada e sua forma de ingresso é o vestibular agendado ou unificado, também adota a nota do ENEM para vias de ingresso. É uma instituição de projeção nacional. Forma cerca de 300 alunos por ano do curso de Pedagogia. Recebeu no ano anterior (2014) conceito 3 nas avaliações realizadas pelo MEC.

Seu corpo docente é formado por professores especialistas, declara ser um dos seus objetivos enquanto instituição educacional o de “promover o ensino de forma eficiente e com a qualidade necessária ao bom desempenho profissional dos alunos para que, de modo competente e ético, possam desenvolver seus projetos de vida como cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais.”

Declara ser meta de essa instituição alcançar a primeira opção em Educação Superior Particular, para a “nova classe média” brasileira, em todos os mercados onde atuamos.

Segundo dados publicados por esta instituição seu objetivo geral se concentra em oferecer aos seus estudantes uma sólida base de conhecimentos, competências e habilidades. A intenção é desenvolver uma aprendizagem significativa, capacitando-os para implementar seus projetos de vida.

Esta instituição oferece cursos a preços relativamente inferiores aos das demais instituições privadas. Oferta o curso de Pedagogia nas modalidades EAD e presencial, convém ressaltar que analisaremos apenas o curso oferecido na modalidade presencial, este por sua vez tem carga horária de 3250 horas e duração de 03 anos e meio.

O pedagogo formado por esta instituição estará capacitado a desenvolver práticas pedagógicas e de gestão educacional, promovendo a aprendizagem de quem esteja em diferentes fases do desenvolvimento humano.

O curso de acordo com o publicado pela instituição, possibilita a formação de um educador pronto para atuar em espaços escolares e não escolares, utilizando as

novas tecnologias de informação e comunicação, focando sua atuação no trabalho coletivo.

Ao analisarmos a matriz curricular deste curso encontramos um ponto que nos chamou a atenção e carecia de ser observado, que apesar da instituição D declarar que o curso é realizado em modalidade presencial das 3200 horas de duração apenas 2110 horas realmente acontece de modo presencial, as outras 1140 horas são denominadas atividades em módulos interativos, o que nos faz presumir que sejam em EAD.

Observamos que a faculdade D oferece uma disciplina na área de Psicologia denominada Psicologia da Aprendizagem com carga horária de 80 horas cada e cursadas no primeiro semestre/termo. São objetivos gerais de essa disciplina trabalhar nos alunos os conceitos que envolvem a Introdução a Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem; Definição de desenvolvimento humano; Reflexo da escola como uma construção cultural; Estudo das teorias de Piaget Vigotsky, Wallon e a psicanálise aplicada a Educação.

Podemos analisar nas figuras 09 e 10 os conteúdos propostos para esta disciplina são:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem e suas contribuições para a educação;
2. Desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
3. A criança e a formação da identidade no contexto sócio-cultural contemporâneo;
4. Psicologia evolutiva;
5. Epistemologia genética;
6. Aprendizagem significativa;
7. Esquemas e modelos mentais;
8. Teoria sociocultural;
9. Concepção construtivista do ensino e da aprendizagem;
10. Contribuições da psicanálise à educação;
11. Fatores e processos psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar;
12. As contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky para a educação;
13. Processos de ensino e de aprendizagem no contexto da sala de aula;

- 14. Estratégias de aprendizagem;
- 15. Dificuldades de aprendizagem;

Figura 9: Quadro do conteúdo programático da disciplina Psicologia da Aprendizagem da FACULDADE D.

Fonte: Dados agregados pela autora.

Ao analisarmos o plano de ensino dessa disciplina foi possível notar que a mesma não aborda a temática em questão, é uma formação voltada ao superficialismo no que concerne às teorias do desenvolvimento, tratadas de modo bastante raso, desenvolvendo nos alunos uma concepção desvinculada das práticas transformadoras e do conhecimento científico. De acordo com Kramer essa instituição corrobora para o aumento de profissionais sem formação sólida:

Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que freqüentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. “A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” são perguntas e expressões ainda ouvidas no nosso cotidiano, apesar dos dez anos de LDB. (KRAMER, 2006, p.808)

Para compreendermos se essa formação rasa interfere na concepção dos alunos acerca de sua própria formação e de sua compreensão quanto ao desenvolvimento do juízo moral enquanto práticas permanentes na Educação Infantil entrevistamos três alunos dessa instituição. Para identificá-los denominamo-los de aluno D1, D2 e D3.

ALUNO D1

A aluna D1 é do sexo feminino e possui 23 anos, cursa o último termo do curso de Pedagogia da Faculdade D.

Questionamos a aluna se no decorrer do seu curso de Pedagogia ela cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral, diante da pergunta ela nos respondeu que: “Não me recordo de ter estudado sobre este tema não”.

Questionamos a aluna se ela considera que possui conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, diante do questionamento ela afirma que: “A gente sabe que na faculdade é uma coisa e na prática é outra totalmente diferente, eu me sinto preparada sim, mas acho que a experiência ainda me falta, esse conhecimento de experiência na sala de aula eu não tenho, talvez me

falte um pouco disso”.

Perguntamos também se ela considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente e se ela se sente preparada para a prática docente, afirmou que: “A faculdade aqui é tachada de ser péssima faculdade, vira até piada entre os outros, quando você fala que se formou aqui as pessoas já olham com indiferença, mas eu acho isso injusto porque a faculdade não faz milagres o aluno quem tem que buscar e se esforçar, de que adianta o aluno se formar em determinada faculdade e não saber nada”.

Questionamos se a aluna lecionasse na Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, se ela neste contexto considera que estaria preparada para enfrentá-los e de maneira, a aluna afirmou que: “Eu tenho muito medo de chegar a dar aula por causa disso, da indisciplina, deve ser muito cansativo lidar com crianças desobedientes, eu não sei o que faria, esse é o meu maior medo, de não saber controlar a sala”.

ALUNO D2

A aluna D2 possui 33 anos e é do sexo feminino, cursa o último termo do curso de Pedagogia oferecido pela instituição D.

Ao questionarmos se durante o decorrer do seu curso de Pedagogia cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral a aluna respondeu que não se recorda de ter estudado sobre o tema.

Questionamos se a aluna D2 considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente, diante do questionamento afirmou que escolheu o curso de Pedagogia pois existem bastante vagas na área, porém trabalha em outra área, administrativa, no caso a aluna D2 considera sua faculdade muito boa e diz se sentir preparada para prestar concursos na área e começar a lecionar.

Propomos que a aluna se colocasse diante da situação de ser uma professora da Educação Infantil que tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, em seguida pedimos para responder se a mesma considera que estaria preparada para enfrentá-los e de que maneiras, diante desse questionamento a aluna afirmou que:

“Isso é uma situação bastante comum hoje em dia, vemos casos de alunos agredindo professores e nada é feito.”

Isso acontece porque as famílias não educam seus filhos deixam para a escola a responsabilidade de tudo, de ensinar e de dar educação. É difícil falar o que eu faria porque cada turma é uma turma, são diferentes, mas acho que o professor tem que ser firme, ter controle sobre as crianças”.(D2)

Pelo exposto podemos inferir que a aluna não compreende de quais maneiras ocorre o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, acredita que conhecimentos baseados na experiência cotidiana e no senso comum bastam para realizar uma prática voltada a desenvolver moralmente as crianças.

ALUNO D3

A aluna D3 é do sexo feminino, possui 26 anos e cursa o último termo do curso de Pedagogia da Instituição D.

Questionamos a aluna se no decorrer do seu curso de Pedagogia ela cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral, diante da pergunta ela nos respondeu que: “aprendemos muita sobre sobre como desenvolver os valores e a moral, a Ética nos alunos”

Questionamos a aluna se ela considera que possui conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua práxis pedagógica, diante do questionamento ela afirma que: “a gente é realista e sabe que a faculdade em si não dá toda bagagem que necessitamos para encarar a sala de aula, as teorias, etc. Aqui eles focam muito nos concursos, para depois divulgar que os aprovados são alunos daqui da faculdade, direto trocam nossas aulas das matérias “normais” por aulas de concursos, com as coisas que vão cair no concurso, isso por um lado é bom, porque ajuda a gente na prova, mas não prepara para trabalhar depois, para dar aula de verdade.”

Questionamos se a aluna lecionasse na Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, se ela neste contexto considera que estaria preparada para enfrentá-los e de maneira, a aluna afirmou que: “essas coisas não ensinam na faculdade né! Ensinam a gente a ensinar os conteúdos, mas não ensinam a gente a lidar com essas situações entre os alunos, então eu não me sinto preparada não”.

Diante dos questionamentos realizados podemos concluir que a aluna D3,

bem como as alunas D1 e D2, não são capazes de conceber relações entre a teoria do desenvolvimento do moral, tampouco aplicá-las à sua futura prática pedagógica. A instituição D por sua vez, se apresentou como uma instituição formadora de professores de péssima qualidade, pois além de não trabalhar a teoria da moralidade também não cumpre o que propõe no plano de ensino da disciplina que oferta.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento integral das crianças deve ser garantido pela Educação Infantil enquanto etapa educativa, complementando a ação da família e visando a construção de cidadãos mais cooperativos e solidários, desenvolvidos moralmente, afetivamente, cognitivamente e socialmente. Essa tarefa não é fácil e essa etapa educativa ganha grande importância sendo necessário pesquisar e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Desenvolver essa pesquisa fruto de minha iniciação científica, nos permitiu conhecer e refletir sobre a questão da moralidade na Educação Infantil, contribuindo com a nossa formação como educadora. Ao término dessa investigação pudemos notar que as professoras participantes conhecem pouco sobre os processos de desenvolvimento infantil e menos ainda sobre a construção da autonomia moral das crianças, o que gera uma ação insípida e pouco refletida a esse respeito.

As crianças observadas agem por coerção já que as regras são estabelecidas pela professora e pela direção da escola. O tempo todo estão condicionadas às placas de regras e combinados e à “sermões” que as induzem a como agir em determinadas situações demonstrando não compreender o significado de tantas regras.

Quando surge um conflito, as professoras expõem as crianças envolvidas frente à sala toda dizendo que o que fez é errado, o que gera culpa e vergonha e não reflexão. Na maioria dos casos delega sua autoridade em sala a outros profissionais sem perceber que este é um momento propício para que haja o diálogo entre as partes envolvidas e o desenvolvimento da moralidade.

É notório que os conflitos são a todo tempo evitados e entendidos como indisciplina, as crianças que fogem ou que questionam as regras impostas são punidas através do medo, da culpa, da vergonha, da exposição como se todos os conflitos fossem ruins e, portanto passíveis de sanções.

A direção e coordenação da escola não dão respaldo para que as professoras tenham autonomia referente aos conflitos, muitas vezes determinando como as mesmas devem agir e intervindo no trabalho de sala de aula que deveria ser um espaço de relações construídas entre a professora e as crianças, sem intervenção

externa da autoridade. Para a comunidade escolar os conflitos geram desconforto e são tratados como conduta irregular que deve ser evitada.

Diante da problemática apontada, no que concerne à formação dos professores da Educação Infantil, pudemos inferir que a formação ofertada é falha e ineficaz, uma vez que os dados apontaram apenas uma entre quatro instituições que abordam e desenvolvem a temática em seu currículo. Esta instituição por sua vez é a instituição que forma o menor número de docentes, cerca de 40 alunos por ano, o que corresponde a 7,69% do total dos alunos formados nos cursos de Pedagogia na região investigada, sendo que as outras instituições formam respectivamente cerca de 80, 100, 300 alunos por ano, ou seja, formam cerca de 480 professores que atuarão na Educação Infantil, o que por sua vez corresponde a 92,31% de professores formados que não tiveram sequer contato com o tema na graduação. “Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”. (GATTI, 2010, p.1360)

Os educadores precisam formar crianças capazes de julgar autonomamente o que é certo ou errado, independente dela vir a ser punida ou recompensada por isso, pois “se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir o nosso poder adulto, abstando-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-os a construir por si mesmas seus próprios valores morais” (KAMII apud VINHA, 2000).

Tratar a criança com respeito mútuo, portanto, é muito mais do que simplesmente seguir as regras elaboradas por todos, pelo adulto ou diminuir o autoritarismo. Percebe-se que em seu trabalho diário com os alunos, os professores deparam-se constantemente com pequenos conflitos, desavenças e crises repentinas. Diante desses conflitos ou de um "mau comportamento" da criança, mostram-se inseguros, não sabendo quais são as condutas mais adequadas para lidar com o problema.

Os professores tendem a não repetir um modelo de educação autoritária que receberam, porém não sabem como colocar os parâmetros, ficando muitas vezes sem ação diante de um comportamento indesejável da criança, agindo de maneira insípida respaldados no senso comum. Desse modo, acabam desembocando num outro extremo que é a permissividade ou o espontaneísmo, dando larga margem de

liberdade às crianças. Qualquer tentativa de restrição ou de limite é vista como um ataque à liberdade, privacidade ou espontaneidade. Há o medo de traumatizar. É a visão de que as crianças são naturalmente puras e boas e os adultos devem deixar que isso aflore naturalmente, como se elas fossem, com o tempo, se autogerindo. Estão formando pequenos "tiranos", futuros jovens e adultos que não levam em conta as pessoas, as leis e regras em consideração, nem mesmo os sentimentos.

O desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação, e a escola de educação infantil constitui local adequado para o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação. Piaget (1932/1994) assinala que, "se para aprender matemática, química ou gramática é necessário realizar experimentos e analisar textos, para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum". De acordo com esse ponto de vista, a igualdade, por exemplo, não se pode aprender com lições ou teorias sobre o assunto, mas experienciando relações de igualdade, promovendo diálogo e reflexão, e isso só será possível se o professor conhecer a maneira como o desenvolvimento da moralidade acontece e de quais maneiras pode promover esse desenvolvimento, ademais o professor que queira promover a moralidade sem suas crianças deve por excelência compreender a dimensão dos conflitos em detrimento das relações interpessoais

Importante destacar que o desenvolvimento moral só será possível se a criança vivenciar inúmeras situações em que haja a interação dela a ambientes de justiça permanente ou os chamados ambientes sócio-morais.

Ao contrário do que se pensa os valores morais não são ensinados diretamente. Não se pode ensinar a ser ético, honesto, justo ou a respeitar o outro com sermões, histórias, fábulas ou lições de moral, cabe nesta constatação um questionamento suscetível de estudos posteriores, pois como os professores sendo sujeitos heterônomos, poderão educar crianças para a autonomia moral.

Finalizamos essa investigação apontando a emergente necessidade de se trabalhar o tema da construção da moralidade nos cursos de formação de professores de forma profunda e reflexiva para que a ação docente possa, de fato, se traduzir em práxis transformadora.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

INICIAIS DO NOME:

IDADE:

SEXO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA (INICIAL E CONTINUADA):

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

QUESTÕES

- 1) O que você entende por desenvolvimento do juízo moral na criança?
- 2) Na sua opinião, o que são conflitos?
- 3) Quais os principais conflitos entre as crianças que surgem em sua sala de aula?
- 4) Como você intervém quando ocorrem estes casos?
- 5) Como as regras e os “combinados da turma” são estabelecidos em sua sala de aula?
- 6) Qual o papel das crianças no estabelecimento das regras?
- 7) O que acontece quando uma regra é desrespeitada? (quanto à punições e sanções).

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA COM ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA (último ano de Curso) OU RECÉM-FORMADOS.

-INICIAIS DO NOME

-IDADE

-SEXO

-ANO/TERMO EM CURSO:

* Questionário:

a) Durante o decorrer do seu curso de Pedagogia você cursou disciplinas que exploraram o tema desenvolvimento moral?

b) Se sim, quais disciplinas?

c) Em sua opinião, você considera ter conhecimentos suficientes sobre o tema para aplicá-los à sua prática pedagógica?

d) Você considera que o curso de Pedagogia que frequenta oferece uma formação consistente? Você se sente preparado(a) para a prática docente? Por quê?

e) Se você fosse um(a) professor(a) da Educação Infantil e tivesse problemas de comportamento e situações de conflitos entre as crianças da sua sala, você considera que estaria preparado(a) para enfrentá-los? Como?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES COM CRIANÇAS DE APROXIMADAMENTE 04 ANOS DE IDADE DE DUAS SALAS DISTINTAS.

- a) Como se estabelece o ambiente sócio-moral na sala de aula.
- b) Ocorrem conflitos? Quais? Como surgem?
- c) Como o professor intervém?
- d) As crianças respeitam as regras e os combinados da turma?
- e) As crianças demonstram cooperação entre os pares?
- f) As crianças demonstram compreender as regras impostas?
- g) Quando surgem os conflitos as crianças os solucionam de maneira autônoma ou buscam auxílio do professor?
- h) Em quais momentos surgem mais conflitos entre as crianças?
- i) Como as crianças se relacionam com o professor?
- j) Como as crianças reagem às punições e sanções?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Camila Parpineli Cavalcante, discente do curso de pedagogia da Unesp campus de Bauru, legalmente orientada pela Profª Dra. Rita Melissa Lepre, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências-Unesp campus de Bauru responsáveis pela pesquisa intitulada “O papel dos conflitos no desenvolvimento do juízo moral em crianças da Educação Infantil”, viemos por meio deste lhe convidar à participar como voluntário neste estudo.

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar e observar de quais maneiras os conflitos surgem entre as crianças da Educação Infantil e quais são as concepções dos docentes de Educação Infantil quanto ao desenvolvimento do juízo moral nas crianças.

Para a realização da pesquisa os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistem na observação de crianças de 04 anos de idade de duas salas de Educação Infantil e entrevista semi-dirigida aos respectivos professores das duas salas observadas.

Sua participação constará na submissão à entrevista semi-dirigida e os dados coletados serão gravados em equipamento de áudio (gravador). Não há a possibilidade de ocorrerem desconfortos ou riscos.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito assegurado de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa bastando para isso entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Unesp campus de Bauru.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação decorrente de sua decisão.

As informações coletadas serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, ou seja, total anonimato, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção deste termo.

Pesquisadora:

Camila Parpineli Cavalcante

(14) 99645-7550 camilaparpi@hotmail.com

REFERÊNCIA

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Brasília, MEC/CNE, 2005.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Projeto de lei nº 75ª de 2011**, que dispõe sobre a criação de creches domiciliares. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D804998447B21373B18913E1E4D81901.node2?codteor=842628&filename=Avulso+-PL+75/2011. Acesso em 16 de janeiro de 2016.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. **Educação infantil: crescendo e aparecendo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CANDAU, V.M.F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A tica na Educação Infantil**: um ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. "**Movimento higienista e o atendimento à criança.**" Disponível em:
<http://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. p.155.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010 .Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>

GODOI, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista Administração de Empresas. FGV, São Paulo, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LATAILLE, Y. **A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança.** Psicologia: Reflexão & Crítica, 19(1), 09-17, 2006.

LATAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LATAILLE. **A polidez segundo as crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, 2001.

LEPRE, R. M.; MARTINS, R. A. **Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes.** Paidéia, Vol. 19, No. 42, 39-45, 2009.

MARTINS, R. A. . **Piaget e a construção do conhecimento social.** In: **Maria Antonio Granville.** (Org.). Tópicos de Educação. São José do Rio Preto: Editora Mundial, 2003, v. 1, p. 141-154.

MENIN, M. S. de S. **Desenvolvimento Moral.** In: MACEDO, L. (org) **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTENEGRO, T. **Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar.** **Psic. da Ed.**, São Paulo, 20, 1 sem. 2005.

NUCCI, L., TURIEL, E. & ENCARNACIÓN-GAWRICH, G. **Children's social interactions and social concepts: Analyses of morality and convention in the Virgin Islands.** Journal of Cross-Cultural Psychology, 14, 1983.

PIAGET, J. (1932) **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

TOGNETTA, L. R. P. **A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 24 n. 2, pp. 181-188, 2008.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. TOGNETTA, L. **A construção da autonomia moral na escola.** 2008. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf