
DESENVOLVIMENTO MORAL: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A VER COM ISSO?

Denise Rocha Pereira¹
Alessandra de Morais²

Resumo

O desenvolvimento moral do ser humano inicia-se nas relações que ele estabelece com seu meio, desde o momento em que nasce. Essas relações são permeadas por valores, princípios e regras para o convívio coletivo. Na perspectiva piagetiana pode-se fazer menção a tendências morais no desenvolvimento da criança: a da heteronomia e a da autonomia. Mas pode-se dizer que anterior à heteronomia há um período caracterizado como anomia em que a criança não tem consciência das normas sociomorais presentes no mundo na qual está inserida, para ela as regras não fazem sentido. Porém imersa no universo das regras, a criança começa a desenvolver a noção de dever, decorrente da ideia de certo e errado, de boas e más ações, apresentando uma moral heterônoma, da obediência, em que as regras lhe são exteriores. Para alcançar a autonomia, é preciso que além da superação de suas tendências heterônomas e egocêntricas, a criança possa ter possibilidades de exercer a cooperação e a consciência de necessidade de regras boas e justas, ou seja, que possa ter boas experiências que a levem ao desenvolvimento autônomo. Na educação infantil, primeira etapa da educação básica que tem como objetivo a formação integral de crianças de zero a cinco anos, ocorrem inúmeras situações que envolvem regras. No entanto, muitas vezes o professor faz intervenções que não favorecem o desenvolvimento moral com vistas à autonomia. Este artigo tem por objetivo refletir sobre alguns aspectos do desenvolvimento moral sob a ótica da Epistemologia Genética, bem como refletir sobre as ações do educador da infância no momento da aplicação das sanções na escola. A metodologia utilizada, além da revisão da literatura especializada, contou com a experiência, a observação e ação supervisora de educadora da infância. A pesquisa aponta para a necessidade da formação dos educadores em desenvolvimento moral, pois muitas intervenções que têm ocorrido tem somente contribuído para a formação da moral heterônoma.

Palavras Chave: desenvolvimento moral, educação infantil, professor, práticas pedagógicas.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília-SP, Supervisora de Ensino da Rede Municipal e Professora do curso de Pedagogia - Unisalesiano-Lins - deniserochap@hotmail.com

² Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília-SP - alemorais.shimizu@gmail.com

MORAL DEVELOPMENT: WHAT DOES EARLY CHILDHOOD EDUCATION HAVE TO DO WITH IT?

Abstract

The moral development of man begins in the relations that it establishes with its environment, from the moment it is born. These relationships are permeated by values, principles and rules for collective living. In Piaget's perspective we can mention the moral trends in child development: the heteronomy and autonomy. But it can be said that prior to heteronomy there is a period characterized as anomie in which the child is not aware of the socio-moral norms present in the world in which it operates, to her the rules do not make sense. But immersed in the universe of rules, the child begins to develop a sense of duty, arising from the idea right and wrong, of good and bad actions, presenting a heteronomous moral, obedience, where the rules are external. To achieve autonomy, it is necessary that in addition to overcoming their heteronomous and egocentric tendencies, the child may have opportunities to exercise cooperation and awareness of the need for good and fair rules, or you may have good experiences that lead to autonomous development. In early childhood education, the first stage of basic education that aims at the integral formation of children from zero to five years, there are numerous situations involving rules. However, often the teacher does not favor interventions that moral development with a view to autonomy. This article aims to reflect on some aspects of moral development from the perspective of Genetic Epistemology and reflect on childhood educator's actions at the time of application of sanctions in school. The methodology used in addition to the review of the literature, had the experience, observation and action supervisor childhood educator. The research points to the need for training of teachers in moral development, as many interventions that have taken place have only contributed to the formation of heteronomous moral.

Keywords: moral development, early childhood education, teacher, teaching practices.

Introdução

Para os docentes da educação infantil, compreender sobre desenvolvimento cognitivo, social e motor é algo fundamental para um bom planeja-

mento de suas ações educativas que colaborem para a aprendizagem da criança. Entretanto, nem sempre o professor possui conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento moral de uma criança, não compreendendo, portanto, que as inúmeras relações que ocorrem na escola são permeadas pela moralidade, e que o planejar e o refletir sobre as mediações realizadas por ele, podem ser determinantes nesse início de formação moral do educando, modificando o comportamento dos alunos no cotidiano da escola e trazendo consequências muito além dos muros escolares.

Segundo Vinha (1999), a moralidade compreende uma série de regras, e a legitimidade dessas regras está na necessidade da convivência entre pessoas que vivem coletivamente. Num processo educativo de gerações é possível afirmar que, com o passar do tempo, as crianças vão aprendendo com os outros, tanto com os adultos quanto com os seus pares, sobre a necessidade da existência das regras e as consequências quando as descumprimos.

Nesse sentido, podemos pensar em diferentes formas de educação que contribuem para a formação moral do ser humano, desde a socialização primária com a família à socialização secundária na escola, além da educação não formal que ocorre nas relações dos sujeitos em diferentes ambientes. Neste artigo, centrar-nos-emos na educação infantil, mais precisamente na educação pré-escolar, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996) como a educação de quatro à cinco anos, considerando que essa fase é, para boa parte dos estudantes brasileiros, a primeira fase de escolaridade da educação básica.

Especificamente ao se falar em educação moral na educação infantil, pensa-se também em regras e disciplina estabelecidas no dia-a-dia da criança e conseqüentemente, no não cumprimento dessas regras, que utilizaremos aqui com o significado de indisciplina. Olhando para essa modalidade de ensino há inúmeros problemas de comportamento reclamados pelos educadores que per-

sistem no espaço escolar, assim como, uma variedade de formas de intervenção como medidas para reduzir o comportamento dito como indisciplinado, que se traduzem em: cantinho do pensamento, estratégias de apelo emocional, retirada de atividades prazerosas a toda a classe, transferência de autoridade, busca de culpabilização da família, entre outras.

Partindo desses apontamentos, deve-se pensar até que ponto as intervenções dos professores estão relacionadas com o favorecimento do desenvolvimento moral de um sujeito. Além disso, podem ser levantadas as seguintes indagações a respeito: Qual é a relação entre desenvolvimento moral e a disciplina? Como os professores de educação infantil podem agir a partir do domínio do conhecimento sobre o desenvolvimento moral, de forma que colaborem para que o trabalho educativo sofra menos interferências da chamada indisciplina e contribua mais para a formação de um sujeito autônomo?

Este artigo trata da reflexão de alguns aspectos sobre perspectiva evolutiva a respeito do desenvolvimento moral em Jean Piaget, buscando relacioná-los com as intervenções que ocorrem em salas de aulas de educação infantil, com apontamentos para uma prática educativa da infância que colabore para a formação de um cidadão autônomo, reflexivo e comprometido com valores de bem comum. O tipo de estudo realizado é de revisão de literatura e contou também com a experiência, a observação e ação supervisora de educadora da infância.

Desta forma, o texto está organizado em três seções. Na primeira, apresentam-se os pressupostos teóricos que o fundamentaram e embasaram as análises; a segunda seção refere-se às legislações que se reportam às finalidades da Educação Infantil, sobretudo a de promover o desenvolvimento integral da criança, e na terceira e última seção há a apresentação de reflexões sobre os efeitos de situações presentes no cotidiano da educação infantil, no referente às

mediações realizadas por professores desse nível de ensino, no desenvolvimento moral da criança.

O Desenvolvimento Moral segundo a Epistemologia Genética

Vários autores se dedicaram ao estudo da moralidade: Dewey, Durkheim, Falconet, Bovet, Baldwin, entre outros, assim como Kohlberg teve sua contribuição em termos desenvolvimentista do raciocínio moral. Há portanto, diferentes formas de se conceber a dimensão moral segundo os estudiosos que se debruçaram sobre o tema. A nossa discussão nesse âmbito seguirá sobre a perspectiva da teoria de Piaget, segundo a Epistemologia Genética.

Piaget em 1932 (1994) lançou o livro *Le jugement moral chez l'enfant* - O julgamento moral na criança. Esse livro centrou-se nos estudos sobre o desenvolvimento do juízo moral, cujos sujeitos foram crianças de Genebra e de Neuchatel, em que por meio do método clínico crítico, propunha pequenas histórias às crianças para que expressassem seus pensamentos a respeito. Partiu-se inicialmente das regras do jogo de bolinha e jogo de pique entre as meninas, para posteriormente discutir sobre as regras morais.

Na perspectiva piagetiana, o que levou aos resultados foram suas pesquisas que comprovaram que a criança tem uma lógica própria, de acordo com as suas estruturas mentais que ainda não permitem uma apropriação mais racional das regras. Isso porque seu pensamento ainda é egocêntrico, o que faz com que a criança acredite que o mundo é da forma como ela o enxerga - centrada e fenomênica - não permitindo realizar diferenciações entre o seu ponto de vista e o de outrem, e estabelecer relações e coordenações entre os mesmos.

Conforme Piaget (1932/1994, p.23), “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o sujeito adquire por essas regras”. Segundo Vinha (1999, p.17), para Piaget importava muito mais do que as regras que um sujeito adota para sua vida, o

motivo pelo qual as adota, e isso é algo que é construído nas relações que o sujeito estabelece com princípios e valores:

[...] o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê. Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo. O estudo da moral, da ética, é como eu devo agir. O mais importante, para Piaget, não são os valores pessoais. O que mais importa para ele é porque eu sigo esses valores.

Pela perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, há um desenvolvimento da moral, com mudanças qualitativas, em que o ser humano pode caminhar da anomia para a heteronomia, até se alcançar a autonomia moral.

Segundo Piaget, primeiramente podemos falar em desenvolvimento pré-moral, também conhecido como anomia que significa a ausência do sentimento de cumprimento das regras, uma vez que “[...] as regras derivadas da moral ainda não estão associadas, para a criança, a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. [...] trata de hábitos de conduta: são apenas coisas que se fazem.” (LA TAILLE, 2006, p. 97). Em seguida, desenvolve-se a moral heterônoma em que há uma referência externa para as regras e para a autoridade que, em geral, é superior e governa o sujeito. Diferentemente, na moral da autonomia as regras ganham legitimidade porque o sujeito já é capaz de considerar sua função na regulação das relações, as quais passam a ser de reciprocidade.

Conforme os estudos de Puig (1996), Piaget afirmava que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, oferecendo aos sujeitos experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária para a conquista da moral da cooperação e do respeito mútuo, ou seja, para Piaget o sentido da educação está em formar sujeitos

autônomos seja intelectualmente, seja moralmente, pois estes serão sujeitos mais éticos, mais reflexivos e cooperativos.

A Epistemologia Genética, proposta por Piaget, parte da ideia de que construímos nossos conhecimentos, sejam eles, físicos, sociais ou lógico matemáticos (KAMII, 2010). Nessa perspectiva, Piaget nos faz refletir sobre o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento.

Para compreender como se dá o processo de construção do conhecimento, Piaget nos diz que o sujeito em sua ação busca uma adaptação ao meio, e que toda adaptação consiste em um equilíbrio entre assimilação e acomodação. No processo de assimilação o sujeito incorpora as informações do meio, integrando-as às estruturas que possui. Pode-se entender como acomodação o processo por meio do qual o organismo, para assimilar as informações recebidas pelo meio, necessita modificar as estruturas existentes. No desenvolvimento moral, o funcionamento das estruturas de assimilação e acomodação ocorre desta maneira:

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que a criança possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (pais). Mas, por que “milagre” se desenvolverão estruturas mentais capazes de uma apreciação racional das “verdades” emitidas pelos adultos? Ora, por um novo tipo de interação social - a cooperação - para a qual as antigas estruturas serão insuficientes. Este tipo de interação, promovido em grande parte pelas relações das crianças entre si, vai exigir um trabalho de acomodação, portanto, de modificação das estruturas anteriores. Se esta acomodação não for exigida, a criança permanecerá acreditando no caráter absoluto das regras morais, e na sua legitimidade proveniente da autoridade quem as impôs. (LA TAILLE, 1994, p. 18)

Assim, no desenvolvimento moral também há uma construção interna do sujeito. Este constrói seus esquemas ao interagir com outras pessoas em seu meio social. O meio é muito importante, contudo, deve se considerar que

pelo egocentrismo, característica principal do pensamento infantil, que é encontrado no período sensório motor (0 - 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), e até o operatório (porém em menor força, pois há uma descentração maior) a criança ainda não possui recursos psicológicos suficientes para compreender a lógica das regras, há um impedimento natural do processo de desenvolvimento em que para criança há uma única perspectiva na forma de ver o mundo, que é a sua forma, devido a sua centração, que não garante que as crianças se descentrem de suas convicções e crenças.

O pensamento egocêntrico é um impeditivo para que as crianças ascendam à autonomia moral, sem que haja intervenções para a cooperação. O egocentrismo dificulta à criança coordenar vários pontos de vista diferentes ao mesmo tempo. Conforme os estudos de Puig (1996, p.50) “[...] o egocentrismo facilita as relações de pressão e de coação, que reforçam o aparecimento ou a consolidação da moral heterônoma.” Para Puig (1996), na teoria piagetiana “[...] nenhuma realidade moral é inata, mas sim resultante do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo das relações sociais que a criança estabelece com os iguais” (p.49). Ou seja, é preciso considerar o desenvolvimento moral tanto na perspectiva do sujeito, quanto nas suas relações sociais. Para Piaget (1932/ 1994) há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual e que é preciso ter clareza que nem as normas morais e nem as normas lógicas são inatas na consciência individual.

Como vimos, para Piaget (1932/1994), existem dois tipos de moral: a heterônoma e a autônoma. Antes disso pela não conscientização da existência das regras faz-se presente um período de anomia, que tem sua ocorrência do nascimento até, aproximadamente, os quatro ou cinco anos. A heteronomia pode ser entendida como o estado em que alguém que é governado por outrem. Para Piaget a moral heterônoma é baseada na coerção adulta, uma relação de respeito unilateral, que tem como princípio a desigualdade entre adultos e cri-

anças, que são movidas pelo dever e pela obrigação. Esta formação da moral heterônoma é resultado do compromisso entre o egocentrismo infantil e a relação de coação do adulto à criança. O medo, o temor, são recursos utilizados para o cumprir das regras. Conforme Puig (1996, p. 50):

As regras são impostas pelos adultos mediante ordens e prescrições obrigatórias, e as crianças as aceitam apenas pelo sentimento de afeto e de temor que têm em relação aos adultos. No entanto, as crianças não as vivem como próprias, porque não são reconhecidas como necessárias. As sanções são o meio mais comum para gravar as regras exteriores na consciência dos sujeitos.

A autonomia significa que o sujeito pode ser governado por si. Para Piaget (1932/ 1994) só a cooperação leva à autonomia.

No que se refere à lógica, a cooperação, é primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão produz, assim, a reflexão e a verificação objetiva (Piaget, 1932/ 1994, p. 300)

Na moral da autonomia as regras passam a ter legitimidade sem que haja a coação de outro. Para Piaget, a autoridade do adulto deve ser mínima, dando espaço para a expressão de respeito mútuo e cooperação. Vinha (2000) afirma que as origens da autonomia moral são as relações democráticas:

[...] esse ambiente deve propiciar trocas entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomarem decisões, discutir em seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos (VINHA, 2000, p.89).

Além da ampliação da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar diferentes pontos de vista, ocorre a diminuição do egocentrismo que dá espaço a essa nova forma de desenvolvimento moral, a autonomia, isso obviamente se houver vivências positivas de cooperação entre os sujeitos, em especial entre as próprias crianças.

O papel da escola - educação infantil - quando a vida de aluno começa

Após algumas considerações teóricas sobre o desenvolvimento moral, fazem-se necessárias reflexões retomando a ideia de autonomia e o papel da educação infantil.

Segundo a legislação brasileira (BRASIL, 1994), aos dezoito anos o sujeito já pode ser governado por si mesmo, ou seja, ganha a sua autonomia para casar-se sem pedir autorização, votar (mesmo aos dezesseis), dirigir, responder juridicamente, entre outras ações. Antes disso não pode ser considerado apto a decidir por si só e, portanto, precisava ser governado por outro.

Mas, o que significa ser autônomo? A chegada da maioria garante a autonomia que é suficiente para que o sujeito seja um sujeito ético, que respeita as regras, uma vez que autonomia é legitimada pela Lei?

Desde o século passado, Piaget (1930/1996) já preocupado com os sistemas educacionais que promoviam a formação de heterônomos e não a formação de pessoas autônomas tecendo críticas à escola tradicional de sua época e que, na atualidade, mantém ranços muito fortes. Afirmava que as escolas que mais atendiam aos resultados psicológicos eram as escolas que trabalhavam em grupo e que buscavam práticas de “*self-government*”.

Apesar de a educação infantil, ainda não estar universalizada no Brasil, uma boa parcela da população brasileira tem acesso a essa modalidade escolar e, portanto, é o primeiro contato da criança com a instituição escola, o que implica entrar em processo coletivo, estar submetido à cultura escolar.

Desde o século XX, felizmente algumas coisas mudaram em relação ao processo escolar, a criança ganhou o status de sujeito de direito, pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), e teve garantido o direito a educação infantil desde 0 anos

de idade com função de fato educativa (não somente ligada à práticas de cuidado como era no passado). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), no artigo 29, retifica-se a definição da educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, delegando-se a ela o propósito de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, quando se trata de conhecimentos sobre o desenvolvimento moral, as práticas educativas não acompanharam a evolução teórica. Não se pode falar que está universalizado que nas práticas entre professores e alunos haja respeito mútuo e relações de cooperação e democracia em todas as unidades escolares de educação infantil.

A escola como espaço de possibilidades para a infância deveria propiciar o desenvolvimento integral da criança garantindo a promoção e a integração dos aspectos emocionais, físicos, afetivos, cognitivos e sociais da criança (BRASIL, 1998). Todos esses aspectos estão correlacionados ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Para Kamii (1991, p.31), os objetivos da educação infantil deveriam ser:

1. Em relação aos adultos, gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua autonomia através de relacionamentos seguros nos quais o poder do adulto seja reduzido o máximo possível.
2. Em relação aos companheiros, gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista.
3. Em relação ao aprendizado, gostaríamos que as crianças fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua capacidade de imaginar e dizer o que realmente pensam. Gostaríamos também que elas tivessem iniciativa, elaborassem ideias, perguntas e problemas interessantes e relacionassem as coisas umas às outras.

A autonomia, a democracia, o respeito mútuo e a liberdade de expressão, estão garantidos em documento legal pelas diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino. Na Resolução CNE no 5/2009 (BRASIL, 2009), que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, há os princípios éti-

cos, estéticos e políticos que deveriam permear as propostas educativas considerando a criança cidadã, conforme consta do Art. 6 da referida Resolução:

I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Legalmente há um grande avanço sobre o papel da educação infantil atual, assim como teoricamente temos muitas contribuições dos estudos da Psicologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Epistemologia, dentre outras áreas, que poderiam colaborar para o desenvolvimento pleno da criança. Porém, ainda há muitos desafios a serem percorridos, que são tratados pela escola, tais como a queixa de professores com relação a problemas de indisciplina da criança, mas que deveriam ser olhados por diferentes perspectivas, que possibilitassem repensar as práticas dos adultos; as relações em sala de aula; a construção das regras; a organização de rotinas, as quais muitas vezes não contribuem para a construção de uma moral autônoma, o que implicará em problemas escolares posteriores e, mesmo, para além da escola.

É necessário refletir se esse repensar deveria se restringir somente à educação infantil, porque os problemas não pertencem apenas a essa modalidade de ensino, porém é um alerta para um começo de escolaridade que já inicia muitas vezes com distorções quanto a mediações que afetarão o desenvolvimento do sujeito por completo.

Indisciplina na educação infantil? O que a disciplina tem a ver com a moralidade?

Para Yves de La Taille (2008) indisciplina pode ser definida de três maneiras: a) falta de autodisciplina, b) desobediência, e c) desrespeito. A primeira tem a ver como uma falta de organização do aluno quanto às responsabi-

lidades, a segunda está relacionada à perda de autoridade do professor que não consegue legitimar a sua autoridade frente aos alunos e a terceira forma de indisciplina, o desrespeito, que além de apresentar uma falta de legitimidade da figura de autoridade do professor, há um desrespeito ao mesmo enquanto pessoa. Para o autor, a terceira forma de indisciplina é que está relacionada à questão moral.

Nas três definições, certas regras deixam de ser cumpridas, porém, quando se pensa na situação de educação infantil é preciso considerar que muitas crianças não desobedecem às regras por um simples prazer. Como já se discorreu anteriormente, a criança está em pleno processo de desenvolvimento e possui um pensamento egocêntrico que dificulta compreender as regras do ponto de vista coletivo, pois tendo uma visão própria sobre o mundo e sobre as relações, fica restrita a uma única perspectiva, não coordenando os diferentes aspectos relacionados à situação. É preciso que haja uma descentração para que seja possível a superação do egocentrismo.

Como também já foi apontado, a criança da pré-escola está caminhando de uma fase pré-moral (anomia) para uma heteronomia, e por isso mesmo deve viver situações de cooperação e respeito, para que ela alcance a autonomia. Entretanto é muito comum que nas salas de aula os professores utilizem de sanções expiatórias ou sermões, que contribuem para a permanência da criança na moral da heteronomia, uma vez que tem como característica a coação adulta sobre o universo infantil, e em decorrência as relações de respeito unilateral.

A palavra sanção muitas vezes é pensada como castigo, porém Vinha (2000) nos esclarece que sancionar significa aprovar ou reprovar. Para Piaget (1932/1994), na evolução da noção de justiça, estão presentes, no que diz respeito à justiça retributiva, dois tipos de sanção: a expiatória e a por reciprocidade.

As sanções por reciprocidade guardam relações entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado. Nesse caso, o valor da sanção está na possibilidade de se fazer compreender àquele que cometeu o ato de que por sua ação houve o rompimento do elo de solidariedade e das regras de cooperação, portanto possui um efeito educativo. Em geral, nos casos de uso da sanção por reciprocidade, podem ser apresentadas à criança diversas possibilidades, para que esteja presente o elemento da escolha. A sanção por reciprocidade deve ser priorizada em relação à sanção por expiação, uma vez que favorece que a criança compreenda o ponto de vista dos envolvidos na situação e, com a mediação do adulto, conduz a visão de diferentes perspectivas. Apesar de ser inevitavelmente coercitiva, provoca na criança a responsabilidade e a percepção da consequência dos seus atos.

De acordo com Vinha (2000, p. 358-380) o ideal é que as sanções não fossem necessárias, porém no dia a dia é impossível evitá-las. A autora apresenta algumas sugestões de sanções por reciprocidade, embasadas em Piaget e outros estudiosos, que podem contribuir para a formação da criança, em uma perspectiva de desenvolvimento da autonomia, desde que o foco seja a relação de cooperação entre o adulto e a criança, e não a obediência em si:

- 1) Excluir temporariamente a criança do grupo social ou da atividade que esteja realizando quando está desobedecendo às normas coerentes.
- 2) Privar a criança de alguma coisa que ela tenha estragado.
- 3) Permitir a consequência lógica (material ou nas relações interindividuais) que resulta de uma má ação num contexto natural.
- 4) Encorajar a criança a fazer a reparação.
- 5) Censurar a criança sem nenhuma punição.

Já a sanção expiatória, segundo Piaget (1932/1994) tem como principal característica a coerção e a arbitrariedade. Entre a natureza do ato a ser sancionado e o conteúdo da sanção não há relação alguma, o que se busca é a proporcionalidade entre a gravidade da falta e o sofrimento imposto pela sanção. Esse tipo de sanção vai assim “[...] a par com a coação e as regras de autoridade.” (PIAGET, 1932/1994, p. 161).

Para Vinha (2000), o objetivo da aplicação dessa sanção é fazer com que o sujeito que infringiu a regra ou fez algo indesejável sinta-se desconfortável tanto física quanto biologicamente, sofra e expie seu erro. Corresponde a uma ameaça para que não repita a ação que incomoda. A autora salienta que esse tipo de sanção, por vezes, está tão arraigado no professor que esse se baseia na crença de que, quanto maior o sofrimento imputado, mais possibilidade de a criança aprender a respeito, e menor a chance do ato sancionado ter sua reincidência. Porém os efeitos desse tipo de sanção podem ser contrários a esse intento, despertando o sentimento de injustiça, insatisfação, mágoa e, até mesmo de vingança com relação ao agente da punição, voltando a criança a apresentar os mesmos comportamentos. Ou então, a criança sente que com a aplicação da punição ela já pagou sua falta, podendo então cometê-la novamente. Além disso, a sanção expiatória, por ser arbitrária e pautada na obediência ao adulto, ou seja, em relações coercitivas e de respeito unilateral, não possibilita que a criança compreenda o real significado e as consequências de sua falta.

Na sequência serão apresentadas várias situações correntes da reflexão da literatura e de experiências na qualidade de professora de educação infantil, na posição de formadora de educadores, supervisora de ensino e professora de curso de licenciatura de Pedagogia. Os exemplos são de situações de mediações de professores que constantemente ocorrem na educação infantil, quando as crianças manifestam comportamentos tidos como de indisciplina. As ações abaixo se caracterizam como sanções expiatórias, ameaças e/ou subterfú-

gios, que não contribuem para o desenvolvimento moral autônomo da criança, e refletem a consequência que pode trazer para a formação de uma personalidade heterônoma.

a) Papai do céu vai ficar triste (Devo ser bom porque há um Deus que me pune).

Muitos educadores utilizam apelos emocionais para o cumprimento de regras e resolução dos conflitos entre as crianças, trazendo o Divino como forma de colaboração para solucionar os problemas ocasionados em sala.

Compreender o pensamento infantil é fundamental para que o educador não utilize o apelo afetivo e, ainda, o argumento da divindade. Como já exposto anteriormente, a criança tem como forte característica o egocentrismo. É difícil para as crianças se posicionarem no lugar dos outros colegas de sala e mais ainda, no lugar de Deus, conceito ainda abstrato para a compreensão das crianças.

Para piorar a situação ainda dizem que Deus ficará triste com a criança, e não explicam que isso se refere ao ato em questão e não à criança em si.

Muitas escolas públicas e particulares, consideradas laicas, deveriam se manter como um espaço em que não se pode utilizar Deus como uma autoridade intimidadora de crianças que não obedecem. Não somente pelo aspecto da laicidade, mas também em respeito à diversidade de religiões, pois neste momento o professor está utilizando a figura divina como forma de inibição. Os educadores atribuem à figura de Deus, o Deus que pune. Até mesmo as escolas consideradas confessionais, devem se preocupar com a maneira como socializam os valores religiosos.

Outro aspecto fundamental que se revela nesta postura é que o professor delega o seu papel a Deus. O professor como mediador de conflitos deve

esclarecer dentro dos aspectos vividos qual é a relação de causa e consequência sobre o ato realizado e se posicionar como autoridade em sala.

Do ponto de vista da Psicologia da Moralidade, trazer Deus para resolver situações concernentes às relações das crianças como as regras, é reforçar o uso de um tipo de sanção expiatória, descrito por Piaget (1932/1994), denominado de justiça imanente. De acordo com o autor, a justiça imanente está presente na criança mais nova e se baseia na crença da universalidade da sanção e de sua existência automática. Nesse caso, a sanção teria sua procedência das próprias coisas, o que revela características egocêntricas do pensamento infantil, decorrente de sua forma de representar o mundo, em que há uma confusão entre o mundo físico e o psíquico, o objetivo e o subjetivo, o que Piaget (1932/1994, 1947/2005) denomina de realismo. Estariam presentes, também, características animistas que consistem em atribuir consciência e vida a seres inanimados, e em representar o mundo físico – a natureza – como uma sociedade de seres com leis tanto físicas como morais e sociais, ou seja, a lua existe para nos vigiar, ou que o vento sopra forte para nos punir. Assim, a criança concebe como natural a ligação entre uma falta cometida e um fenômeno físico, com o propósito de sancionar.

E onde estaria a origem desse tipo de pensamento? A resposta de Piaget (1932/1994, p. 199) é a de que esse tipo de crença decorre de um produto indireto da coação do adulto, em solidariedade com características do pensamento egocêntrico da criança, provindo “[...] de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta.” É como se a natureza fosse cúmplice do adulto em seu papel de sancionar. Com outras possibilidades de vivências e com o exercício da inteligência, ocorre a diminuição dessa crença na criança, em que ela passa a perceber que muitas vezes “boas ações” não são recompensadas e “más ações” não são punidas, diferenciando as leis e regras morais dos fenômenos físicos.

Por conseguinte, quando o adulto invoca Deus como uma forma coercitiva de regular externamente o comportamento da criança, está reforçando suas tendências egocêntricas e heterônomas. Não se questiona aqui a crença ou não em Deus (por parte do adulto-professor), uma vez que esse é um direito que deve ser respeitado. O que se discute é seu uso e imposição na escola à criança-aluno e, ainda, como um meio de controle e, até mesmo, de ameaça.

Outro aspecto e que também merece ser destacado nesse tipo de situação é o apelo à afetividade. Atitudes como essa, por parte do adulto, não dão oportunidades para que as crianças reflitam sobre a real consequência de suas ações e o valor dos limites e das regras. Além de ser depositada sobre a criança uma carga emocional, geradora de angústias e de intensificação da culpa, sugerindo-se uma possível ruptura afetiva, esse tipo de método, segundo Vinha (2000), pode levar muito mais à chantagem emocional do que à sensibilidade diante de fatos morais. Associar uma regra moral ao medo, faz com que a criança se distancie do real valor da regra e de seu entendimento. Quando o fator externo regulador não estiver mais presente a regra perderá seu valor, será enfraquecida, perderá sua legitimidade. Assim “[...] o educadores não devem associar o cumprimento de uma regra ao medo típico das relações de respeito unilateral.” (VINHA, 2000, p. 232). Apesar desse tipo de sentimento estar presente no desenvolvimento da criança, a escola deve favorecer sua superação em direção à autonomia.

b) Cantinho do Pensamento (Pensar é algo muito ruim) e Ficar de Bem do coleguinha (Desculpas automáticas).

Historicamente as escolas e as famílias sempre utilizaram espaços para o castigo de alunos e filhos. Especificamente na escola, práticas como ajoelhar no milho, ficar com orelhas de burro em exposição a toda a sala, ficar atrás da porta olhando para parede eram formas autoritárias de professores e direto-

res punirem os alunos, considerados indisciplinados, e até mesmo aqueles que ficavam aquém das expectativas da escola.

Os tempos passaram, algumas coisas mudaram, mas nem tanto. Hoje, influenciados até pela mídia televisiva, pela apresentadora Super Nani (SUPER NANI, 2009, 4ª Temporada), muitos educadores já institucionalizaram em suas salas de aula uma cadeirinha, e até mesmo um espaço no canto da sala em que a criança fica isolada, com fortes recomendações para que pense no que fez, por algum tempo. Cantinho do pensamento ou cantinho da reflexão é algo bastante utilizado, infelizmente, nas práticas escolares.

O fato da retirada da criança de seu círculo de amigos quando há algo que precisa ser cessado, por exemplo, quando ocorre uma agressão ou uma quebra de regras, não é o problema em si. Nas reflexões sobre a sanção por reciprocidade essa atitude também foi exemplificada. Quando a retirada da criança ocorre é preciso que o educador requeira da criança a escolha entre permanecer na atividade ou estar fora, e se optar em ficar, deve ficar, aceitando as regras. Kamii (1991) aponta esse procedimento como uma estratégia em que há a possibilidade da autonomia da criança na escolha das alternativas do como deverá agir. Mesmo que não sejam escolhas que agradem a criança, já é uma possibilidade para a criança tomar uma decisão.

O que agrava o problema é situar a ação do refletir e do pensar como algo que é negativo e punitivo. Em geral, a expressão pensar é mais utilizada nos momentos punitivos do que ao longo da rotina dinâmica da classe.

Vinha (2000) afirma que pensar no que fez é um procedimento correto na educação infantil e que as crianças já sabem que se não cumprirem as regras vão ficar pensando, sendo o pensar uma forma de castigo e uma forma de sair do castigo.

Muitas crianças vão para o cantinho do pensamento e na sequência avisam que já pensaram, assim logo a relação custo benefício é muito boa, pois vale a pena ficar apenas uns minutinhos “pensando”, após realizar algo que foi prazeroso. O que de fato as crianças poderiam pensar, quando não mediadas pela ação do educador sobre o que fizeram, é algo que muitas vezes o professor não recupera.

Alguns educadores fazem um sermão à criança, assim que ela senta na cadeirinha do pensamento, e logo quando a criança sai, solicitam que ela peça desculpas pelo que fez. O ato de pedir desculpas é um bom ato, porém às vezes acaba sendo mais um mecanismo que a criança utiliza para se livrar logo da punição.

Segundo Vinha (2000), deve-se substituir os procedimentos de fazer a criança ir para o canto ou solicitar que peça desculpas por imposição, por sanções por reciprocidade, mesmos que, às vezes, as crianças não as considerem justas o suficiente. Quanto à questão dos pedidos de desculpas, eles devem refletir um sentimento real de arrependimento, de respeito e de gratidão, e que a criança deve perceber gradativamente que o pedido deve se traduzir em mudanças de atitude.

Quando o educador provoca a criança a reparar o que fez, e direciona o tempo todo ao que ela deve fazer, não lhe dando espaço para expressar realmente o que sente, ou sensibilizar-se com o outro, isso reforça uma moral heterônoma. Quanto mais autoritário o professor for, mais heterônomas permanecerão as crianças.

Vinha (2000) diz que além de reduzir o autoritarismo e seguir regras elaboradas coletivamente, o professor deve tratar a criança com respeito mútuo, e que deve tratá-la como ele trataria a um igual:

Nenhum adulto, por exemplo, diria a outro ou a um jovem que fosse pedir desculpas quando estivesse ainda irado; ou que desse o dedinho para fazer as pazes; ou pediria que abraçasse alguém que acabou de brigar; ou mesmo afirmaria que sabe que ele está mentindo porque seus olhos estão dizendo; ou ainda o mandaria sentar-se no canto para pensar no que fez; etc. (2000, p.368)

O importante é que o educador tenha mediações que possam colaborar para que a criança se descentre de sua perspectiva, aprenda aos poucos a enxergar diferentes pontos de vista, em uma relação e consiga refletir sobre as suas ações e consequências.

c) Retirada do brinquedo disputado, reforçando a ideia de que não é preciso aprender a ouvir o outro e encontrar soluções coletivas.

Muitos educadores, e até mesmo pais, na tentativa de resolver brigas e conflitos entre as crianças na disputa de um brinquedo, em geral, tomam os brinquedos, dando por encerrada a situação, com falas comuns como: *Já que estão brigando, então ninguém mais brinca*. O que os adultos estão ensinando com essa postura é que os alunos não precisam aprender a esperar, a negociar, a ouvir e a chegar a um acordo e que não se pode haver conflitos em uma relação com os pares.

As crianças pela sua característica egocêntrica têm dificuldade de enxergar o desejo do outro de possuir o mesmo brinquedo delas.

É necessário que as crianças passem por conflitos e sejam encorajadas a tomar decisões quando causarem o conflito. Devries e Zan (1998) nos dizem que o papel do educador no momento de conflito é incentivar que a própria criança participe da reflexão e tome atitudes para resolver o problema em questão.

No caso do brinquedo, o professor pode ter a oportunidade de provocar as crianças a encontrarem uma solução para o conflito causado. Pode solicitar às crianças para que pensem: *Como podemos resolver este problema? Quem*

brincar primeiro? Podem brincar juntos com o mesmo brinquedo? Para uma moral da cooperação é preciso que os sujeitos cooperem entre si, o que não significa aceitar cegamente o que o outro propõe, mas sim visualizar o bem comum.

No livro *Ética na Educação Infantil*, Devries e Zan (1998) discorrem sobre os princípios para os educadores criarem uma atmosfera sociomoral para a resolução de conflitos: a) o professor deve ser calmo e controlar suas reações; b) reconhecer que o conflito pertence às crianças c) acreditar na capacidade das crianças para resolver seus conflitos.

Muitos professores nervosos pela situação criada pelos alunos acabam tomando decisões inadequadas por não conseguirem controlar suas emoções diante da manifestação.

Não somente para situações de disputa entre brinquedos, mas também quando ocorrem conflitos de uma maneira geral, pode-se refletir sob a ótica dos princípios complementares. Devries e Zan (1998, p. 92-110) apontam:

- 1) Assuma a responsabilidade pela segurança física das crianças.
- 2) Use métodos não verbais para acalmar as crianças.
- 3) Reconheça/aceite/valide os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos.
- 4) Ajude as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que outras têm a dizer.
- 5) Esclareça e declare o problema.
- 6) Dê oportunidade para que as crianças sugiram soluções.
- 7) Proponha soluções quando as crianças não têm ideias.
- 8) Enalteça o valor do acordo mútuo e ofereça oportunidades para que as crianças rejeitem soluções propostas.
- 9) Ensine procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária.

- 10) Quando ambas perderem o interesse em um conflito, abandone-o.
- 11) Ajude as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito.
- 12) Dê oportunidades para a compensação, se apropriado.
- 13) Ajude as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não as force a serem insinceras.
- 14) Encorajem as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmos.

Vinha (2000), baseando-se na teoria de Piaget, também afirma sobre o importante papel dos conflitos na infância para que os sujeitos comecem “[...] a operar em termos de sentimentos, perspectivas e ideias de outra pessoa.” (2000, p. 350). Conforme a autora quando há ausências de conflito, é porque há relações de respeito unilateral.

Portanto, disputar o brinquedo é uma ótima oportunidade para o educador trabalhar o aspecto moral da criança.

d) Ninguém vai para o parque (A noção de justiça é algo distante, eu devo pagar por algo que não fiz)

Outra prática muito comum dentro do espaço escolar são as punições coletivas. Na ânsia de resolver a situação muitos professores punem grande parte dos alunos em virtude de uma pequena parcela. Com essa prática os alunos vão aprendendo que não vale a pena ser correto, pois sendo ou não sendo, em um determinado momento você irá pagar pelos atos dos outros.

Quando o professor estabelece uma relação democrática, os alunos, desde pequenos, são capazes de discutir sobre os parâmetros e atitudes estabelecidos.

Piaget (1932/1994) mostrou em suas pesquisas que há dois tipos de noção de justiça que as crianças desenvolvem: de justiça retributiva e de distri-

butiva. A primeira diz respeito à atribuição de sanções no descumprimento de regras, a segunda à igualdade na distribuição de direitos e deveres. Conforme Puig (1996, p. 53), no desenvolvimento da noção de justiça, há três períodos (sendo o primeiro, integrante da justiça retributiva):

O primeiro período é o da justiça entendida como obediência (crianças de seis a oito anos): o dever está associado à justiça e a obediência à injustiça. A justiça nesta etapa é equivalente ao conteúdo das normas impostas pelos adultos. O segundo período é o da justiça entendida como igualdade (crianças de oito a onze anos): o igualitarismo se impõe como critério de justiça, acima da autoridade adulta; o justo é um tratamento igual para todos sem considerar as circunstâncias pessoais de cada sujeito. O terceiro período é o da justiça como equidade: supera-se o igualitarismo em favor de uma igualdade sensível às situações particulares e ao tratamento que cada pessoa merece.

Como este artigo tem por foco a educação infantil que abrange a faixa etária de no máximo seis anos³, trata-se de crianças que ainda associam a justiça à obediência. É justamente por isso que, desde muito cedo, necessitam vivenciar práticas que as levem a refletir sobre as relações e as consequências de suas próprias ações. Outra observação importante é que as idades apresentadas acima podem variar dependendo das estruturas mentais de cada criança e das vivências tidas quanto às relações de justiça.

A coação de um adulto pode prejudicar o desenvolvimento do sentimento de justiça das crianças. Quando uma sanção é injusta, culpando inocentes, a criança aprende que o que impera é somente o respeito unilateral, ou melhor, além de já existir na criança a crença sobre esse aspecto, pelos recursos internos que possui, o adulto acaba reforçando isso, mostrando que há uma desigualdade entre aquele que respeita (alunos) e aquele que é respeitado (professor). Ela perde o parque porque deve satisfazer a regra do educador, que não foi capaz de reconhecer ou lidar com a situação de que alguns deveriam deixar de ir ao parque e não todos. Muitas vezes o professor até já construiu as regras

³ Pela Legislação Brasileira - Res. 5 de 2009 MEC - somente a criança com seis anos completos em até 31 de março do ano letivo é que pode seguir ao ensino fundamental - primeiro ano.

coletivamente, mas acaba deixando-as de lado e adotando a imposição do adulto na situação ocorrida. A construção das regras acaba sendo apenas um protocolo, porque não é utilizada de fato no dia-a-dia, mais um cartaz fixado na parede, que não traz o exercício do pensar nas consequências do ato.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento completo do sentido de justiça depende fundamentalmente do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças. A prática de construir e discutir coletivamente as regras com as crianças, inclusive as consequências dos descumprimentos, já devem estar previstas para que as crianças não fiquem surpresas quanto a essas consequências e também comecem a refletir sobre as suas ações. Segundo Vinha (1999, p.19), “é importante associar uma regra a um bem estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social”.

e) É culpa é da família (Não há muito o que se fazer por aqui, as coisas já estão determinadas e eu não me reconheço como responsável no espaço educativo).

Alguns professores delegam à família, todo e qualquer comportamento indesejável do aluno. Acreditam que o sujeito não tem possibilidades de se modificar porque “traz da família” todos os valores já construídos e desacreditam no potencial da escola.

Muitas relações preconceituosas acabam sendo estabelecidas, buscando os motivos na família para que a criança se comporte assim. Separações, alcoolismo, gravidez precoce, acabam sendo justificativas para que não haja um trabalho educativo do professor que desanima, deixando de investir na criança e muitas vezes, até a rotulando. Alguns professores chegam a expressar para o grupo que não brinquem com a criança tal, pois é uma má companhia e “faz feiuras”, quando deveriam pensar o contrário, que as relações estabelecidas no grupo podem trazer boas influências a essa criança que está naquele momento expressando um comportamento considerado inadequado.

Não se está afirmando que a criança não possa apresentar efeitos decorrentes de situações familiares difíceis, porém, o professor deve ter consciência de que ele tem um papel diante da diversidade das famílias, não idealizar a família como “nuclear e perfeita” e principalmente estar sensível às relações positivas que a escola pode trazer às crianças. Os professores devem ter clareza de que lidam com sujeitos inacabados - como afirmava Paulo Freire. Com sujeitos que constroem seus conhecimentos, não os herdam e nem os recebem por transmissão, e que as relações que se constroem nos espaços escolares podem trazer novos desequilíbrios às crianças que vão dando novos sentidos às relações ali construídas. Portanto, a postura do professor que culpabiliza a família pelo comportamento do aluno é preocupante porque esse professor parece não se sentir parte do processo educacional, revelando, no mínimo, uma postura empirista, quando considera a criança como um produto direto de seu meio familiar ou, até mesmo, inatista, quando atribui à criança características psicobiológicas associadas ao comportamento dos pais. Quando se pode contar com a família para fazer um trabalho em conjunto, é sempre muito positivo, mas nem sempre podemos contar com isso.

f) Eu não posso com esse menino (Não me reconheço como educadora como autoridade e por isso assumo a minha fragilidade como se eu não fosse a regente de sala e não fizesse parte desse processo educativo)

O discurso de derrota de alguns pais e educadores frente ao comportamento de algumas crianças tem colaborado para que as crianças não compreendam os limites e os sentidos de uma regra.

Sabe-se que muitas vezes o comportamento dos alunos podem desafiar os recursos de pais e educadores, que na condição de responsáveis podem realmente não saber o que fazer com a criança de comportamento difícil. Porém uma coisa é reconhecer isso e buscar alternativas para superar tal situação, outra coisa é externar isso à criança e culpabilizá-la da situação se eximindo das responsabilidades.

Alguns educadores além de assumir que não conseguem lidar com tais alunos, utilizam o mecanismo de levá-los para a diretora. Vemos dois problemas nesta situação: o professor delega a sua autoridade à diretora, e conseqüentemente assume para a criança que não tem autoridade. A diretoria muitas vezes reforça este comportamento permanecendo com várias crianças ao longo do dia em sua sala. Outros desdobramentos negativos podem surgir desse procedimento: ou a criança acaba tendo pavor da diretora, que é posta como a “bruxa má da escola”, a autoridade mor, ou a diretora amigavelmente para se livrar do problema que a professora lhe trouxe, acaba dando atividades para a criança em seu espaço e esta se afeiçoa à condição de exclusão de sala, pois ganha a atenção de um adulto.

Confessar à criança que não tem condições de lidar com ela é declarar a autorização para ser desrespeitado. Toda manifestação de comportamento tem uma origem, se a criança se apresenta nervosa, agressiva, irrequieta, pode haver algum motivo para que ela se manifeste assim. Cabe ao educador procurar construir um elo com a criança para tentar compreender tal comportamento e poder, ao invés de julgá-la o tempo todo, passar a ser alguém que irá auxiliá-la para transformar seu comportamento mais colaborativo, afetuoso e autodisciplinado. A criança deve ser olhada pelas suas potencialidades, muito mais do que pelas suas fragilidades.

Deve-se refletir de quem será então a responsabilidade do que ocorre nos processos educativos da sala de aula. O professor é a figura mais próxima da criança na escola, e por isso acaba sendo o mais envolvido na situação, porém, obviamente um trabalho coletivo e um bom projeto político pedagógico são fundamentais em uma escola; projeto este que deve ser partilhado com o diretor, coordenador, funcionários em geral e supervisor de ensino e comunidade, para juntos pensarem nas relações humanas que se estabelece na escola.

Em algumas situações, o professor também precisa de apoio, além de toda a equipe escolar, os educadores deveriam poder contar com outros profissionais de apoio, como, por exemplo, psicólogos. Contudo, a responsabilidade da escola fazer com que a criança se sinta pertencente ao processo educativo e construa sua formação pessoal e social está muito ligada às possibilidades pedagógicas. O professor deve estar preparado para lidar com situações de quebra de regras ou buscar se preparar, levando a criança a compreender o funcionamento das relações em grupo.

Há que se considerar também que a criança pode estar sinalizando vários problemas pedagógicos existentes em uma metodologia que não abarca as diferenças, e não percebe as manifestações das crianças contra os processos de coação.

O envolvimento da família também é importante, porém sabe-se que nem sempre é possível contar com ela, inclusive porque esta família também reforça a situação de julgamento negativo da criança. É possível considerar que os pais também foram tratados dessa maneira, instituindo um ciclo vicioso.

g) Lição de moral nas crianças e destruição da literatura infantil. (Parte-se da lógica que somente por ouvir a criança já é capaz de modificar seu comportamento, e em outras situações distorcem o sentido atual da literatura infantil)

Uma das práticas mais comuns dos educadores é o sermão: - *Eu já falei mil vezes e não adianta!* Reclamam os professores quando são advertidos de que os alunos continuam a agir da mesma maneira. *Eu já falei mil vezes*, talvez caracterize uma relação de autoritarismo e de dificuldades em escutar a criança; revelam que só o professor fala na situação, e isso demonstra que é necessário direcionar essa fala, para que a criança tenha momentos de expressar como irá modificar o seu comportamento e como irá reparar o que fez. Em algumas situações as crianças também já percebem que nada irá acontecer mesmo depois dessa falácia e por isso vale a pena ouvir longos discursos como punição.

Muitas vezes esse sermão vem acompanhado dos exemplos de personagens de histórias clássicas que não se deram muito bem. “- Vai acontecer com você como aconteceu na história!”. Uma das histórias mais utilizadas pelos educadores é da Chapeuzinho Vermelho, explorando principalmente o resultado final em que se julga que tudo o que aconteceu com Chapeuzinho está relacionado à desobediência dela à mãe, pois não seguiu o caminho indicado por ela. Porém outros personagens como o Pinóquio, os três porquinhos, entre tantas histórias e outras fábulas, são utilizados como exemplos às crianças.

Há nessa situação de sermão e utilização de histórias dois problemas: um relativo ao uso da literatura em sala e o outro sobre a falácia esvaziada.

A grande contribuição da literatura infantil clássica é justamente deixar espaços para que as crianças construam os seus significados e, por isso, não tem sentido os momentos de contação de história serem destruídos pela apreciação de caráter punitivo do professor no final das atividades.

Outro problema já abordado neste artigo é que moralidade não se aprende por transmissão: um fala e o outro aprende como agir. Vinha (1999, p.18) diz que a moralidade não pode ser ensinada de forma direta, e que é nas pequenas ações cotidianas e na relação com o outro que se aprende.

Ao abordar a Educação Moral, Piaget (1930/ 1998) explicita que seus procedimentos podem se diferenciar de acordo com seus fins e meios, sendo que os primeiros determinarão os segundos. No referente aos fins, deve-se ponderar que tipo de indivíduo se pretende formar: autônomo ou heterônomo. Já com relação aos métodos podem ser considerados aqueles que fazem uso de diferentes formas de ensino oral e os que empregam a própria ação da criança.

Os procedimentos verbais da Educação Moral variam daqueles mais verbais, infundidos da coação do adulto, até os mais ativos e próximos da crian-

ça. O autor apresenta diversos exemplos de procedimentos orais, mas adverte que todos eles têm em comum o fato de conceberem como exclusiva fonte de inspiração moral a autoridade do professor ou de um adulto e se fundamentam, de alguma forma, no respeito unilateral, já que “a lição é, em consequência, o lugar de divulgação da verdade pronta e a criança é coagida a recebê-la de fora” (PIAGET, 1930/1998, p. 41). Ao sinalizar os riscos desse tipo de procedimento, Piaget não o proscree, indica possibilidades para o seu bom emprego mediante, por exemplo, discussões entre as próprias crianças para resoluções de acontecimentos diários, mas destaca que o recurso oral só será profícuo se houver uma vida social autêntica no interior da classe.

A literatura infantil pode ser uma rica fonte para a realização de discussões morais. Não obstante seu uso não deve ser o de trazer mensagens prontas, mas sim o de criar possibilidades de trocas de perspectiva entre as crianças, por meio das quais seja possível compreender o que os colegas pensam, formular novas opiniões, colocar-se no lugar dos personagens do enredo e criar diferentes alternativas de desfechos. Para isso, é preciso que o professor escute atentamente as crianças e faça boas perguntas, de modo a gerar desequilíbrios que promovam mudanças qualitativas no pensamento moral das crianças.

Quanto aos procedimentos que recorrem diretamente à própria ação da criança, Piaget (1930/ 1998) discorre sobre os métodos ativos de Educação Moral, os quais têm como pressuposto o fato de que a criança possa ter experiências morais e que a escola seja um meio adequado para tais vivências. Para isso o trabalho em sala de aula deve ser indispensavelmente colaborativo, oportunizando-se à criança o envolvimento coletivo, o compromisso com a organização e funcionamento da sala e a cooperação.

Considerações Finais: por uma Educação Infantil que Defenda a Cooperação e a Autonomia

Como foi visto, são muitas as ações que permeiam a formação da moralidade da criança, quando se pensa no cotidiano da educação infantil.

As relações de autonomia perpassam as experiências reais por meio das quais os alunos possam realmente exercer vivências significativas de respeito mútuo, em que possam ser ouvidos, possam refletir sobre as consequências de seus atos e que não sejam ameaçados ou castigados, desde a primeira idade.

Porém, a dificuldade do professor em promover um ambiente e construir uma relação que contribua para a moralidade, passa também pela sua concepção do papel da educação e do papel dos alunos e professores neste processo. Além disso, o professor marcado pela sua escolaridade baseada na coerção e autoritarismo traz ranços para sua ação pedagógica e tende a reproduzir tais aspectos em sala de aula.

Sabe-se que além dos espaços escolares existe também uma cultura mais ampla que influencia esta escola. Nessa perspectiva fica claro que a escola é produto de uma cultura, mas também é produtora de cultura. Como dizia Paulo Freire (2000, p. 25), uma sociedade não se transforma só com educação “[...] se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

Daí a grande contribuição dos cursos de formação inicial e de formação continuada. Se acreditarmos em processo de construção do conhecimento e desenvolvimento moral, temos que crer que o produto do processo de formação é a evolução do ser humano, que pode ocorrer entre crianças e adultos.

Enfim, nesse cenário há muitos atores, mas entre eles estão os protagonistas: professores e alunos. O desenvolvimento moral das crianças da pré-escola precisa de professores que se debruçam sobre essa questão, pois assim

poderá mudar um pouco a cena que já estreia no palco da educação básica, em que se reforça a heteronomia, não somente a moral, mas também a intelectual, mas este assunto é pauta para outra peça.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC: Brasília, 1998.

BRASIL. Resolução 5 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CEB/CNE: Brasília, 2009.

DEVRIES, R; ZAN, B. A ética na educação infantil (o ambiente sócio-moral na escola) Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KAMII, C. A criança e o número. Trad. Por Regina A. de Assis. Campinas: Editora Papyrus, 2010.

KAMII, C. Jogos em Grupo na educação Infantil. Implicações da Teoria de Jean Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Nossos alunos precisam de princípios e não só de regras. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/fala-mestreyves-la-taille-466838.shtml>. Novaescolaedição 213, junho/julho 2008. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. O juízo moral da criança. Trad. Por Elzon Lenardon, São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). Jean Piaget. Sobre a Pedagogia. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 26-58.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Aparecida: Ideias e Letras, 2005. (Original publicado em 1947).

PUIG, J. M. A Construção da personalidade Moral. São Paulo: Editora Atica, 1996.

SUPERNANNY. Se você não se comportar, eu vou chamar a super Nanny. 4ª temporada. DVD. 190 minutos. SBT, 2009.

VINHA, T. P. O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista, Campinas, SP: Mercado das letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, Jul, 1999. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>. Acesso em: agosto de 2016.