



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANA APARECIDA GRILLO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS:  
DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA  
MUNICIPAL**

Presidente Prudente - SP  
2021



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANA APARECIDA GRILLO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS:  
DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA  
MUNICIPAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias

370 Grillo, Mariana Aparecida.  
G859e Educação infantil e a construção de valores morais:  
dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola  
municipal. / Mariana Aparecida Grillo – Presidente  
Prudente, 2021.  
180 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,  
2021.

Bibliografia.  
Orientadora: Carmen Lúcia Dias.

1. Educação Infantil. 2. Formação de Atitudes e  
Valores. 3. Docentes. I. Título.

**MARIANA APARECIDA GRILLO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS:  
DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA  
MUNICIPAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 28 de junho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente – SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Fürkotter  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente – SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cinthia Magda Fernandes Ariossi  
Universidade Estadual Paulista – Unesp  
Presidente Prudente – SP

*Dedico esse trabalho aos meus padrinhos, Cida e Pedro, que sempre me ajudaram desde o início desse mestrado.*

*Ao meu namorado, Everton, pelo carinho e apoio.*

*À minha orientadora, professora Carmen Lúcia, que nunca desistiu de mim.*

*À minha mãe, que sempre me fez compreender a importância dos estudos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela vossa intercessão, por mais essa graça recebida, pela força nas horas mais difíceis, nas quais achei, muitas vezes, que não iria conseguir.

Aos meus padrinhos, Cida e Pedro, que foram a todo instante meus parceiros fiéis. Senão fosse por vocês, nada disso teria se realizado.

À minha mãe, Carmem, pelo apoio e o incentivo.

À minha orientadora, Carmen Lúcia, querida Calu, que se mostrou fiel nessa caminhada, não desistindo de mim, proporcionando-me a realização desse tão sonhado Mestrado. Meu muito obrigado de coração, professora, por ter me orientado e acreditado em mim o tempo todo, sempre com paciência e amor no que faz. Você é e sempre será uma pessoa marcante pra mim, na qual tenho imensa gratidão e carinho. Levo você no meu coração.

Ao meu namorado e amado, Everton Luis, por toda paciência que teve comigo durante esses anos, sempre sendo meu grande parceiro, meu amigo e meu fiel escudeiro.

Obrigado por vocês fazerem parte da minha vida. Agradeço a Deus por isso.

Às grandes amigas que fiz durante esse percurso, que sempre me apoiaram e me ajudaram, incentivando-me com palavras positivas.

À Ivy, uma amiga que conheci no mestrado, que sempre, quando eu precisava, estava disposta a me ajudar.

Agradeço às professoras, Cinthia e Monica, por terem aceito o convite de participar da minha banca, dividindo comigo um pouquinho das experiências e dos conhecimentos. Não poderia deixar de expressar minha gratidão pelo apoio na qualificação. Rogo a Deus que sempre as abençoe.

À instituição, pela oportunidade me dada para desenvolver essa pesquisa e por proporcionar todo apoio que precisei.

À Ina, secretária do Mestrado, que sempre atendeu às minhas dúvidas com muito carinho e profissionalismo, mostrando-se sempre disposta a solucionar qualquer dúvida.

Aos professores da pós-graduação strictu sensu, pelo carinho e pelo comprometimento nas aulas.

Às bibliotecárias, Jak e Renata, que são grandes profissionais e parceiras. Obrigada pela disponibilidade e carinho de sempre. Vocês são maravilhosas!

Aos funcionários da biblioteca, que não mediam esforços para me ajudar.

E aos demais funcionários da instituição que sempre estiveram com o sorriso no rosto, atentos a ajudar no que precisasse.

À Diretora, à Orientadora Pedagógica e às professoras da escola onde realizei a pesquisa, que não mediram esforços para me ajudar.

Às amigas construídas com a Natalie, Rosangela, Valéria e Veronica, por meio da Calu. Agradeço em compartilhar os materiais que me ajudaram para a base teórica.

Aos colegas que conheci no Mestrado, pela humildade de solucionar qualquer dúvida minha e compartilhar momentos de boas risadas e aprendizagens.

Enfim, a todos que fizeram parte comigo desse sonho, pois se cheguei até aqui foi pela ajuda de pessoas mais que especiais.

*“O aluno é, antes de tudo, um projeto de vida; nunca um mero receptor.”*

*Moreno, 2005*

## RESUMO

### **Educação infantil e a construção de valores morais: dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola municipal**

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista, Área de concentração Educação, Linha de Pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas”. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Escolar, que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa perspectiva, a pré-escola torna-se um fator importante na promoção do desenvolvimento, permitindo ao aluno a construção de valores, pois é neste momento que se fomentam as primeiras iniciativas que favorecem os princípios para o convívio social. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o trabalho desenvolvido com valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola, tendo como objetivos específicos: analisar os documentos legais no âmbito Nacional: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de Ensino; verificar a concepção da equipe escolar a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral e analisar o trabalho desenvolvido na escola através da prática declarada das professoras em relação ao desenvolvimento de valores morais. A presente pesquisa, fundamentada em autores da Psicologia da Moralidade, na perspectiva da teoria cognitivo-evolutiva, foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo, tendo como participantes a Diretora, a Orientadora Pedagógica e professoras de uma pré-escola municipal do interior do Estado de São Paulo. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados documentos que abrangem essa etapa da Educação, entrevista semiestruturada e, para a análise e interpretação dos dados, recorreremos à Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que nos documentos analisados não são contemplados especificamente o trabalho com valores morais, porém em linhas gerais apresentam orientações com práticas educativas para o exercício da cidadania. As profissionais entrevistadas compreendem o que são valores morais, numa percepção de senso comum dentro da sociedade, também possuem conhecimento de que o trabalho nesse contexto é indispensável para boas relações interpessoais, bem como compreendem a importância do trabalho com valores morais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Entretanto, não desenvolvem esse trabalho num projeto específico e com trocas entre a equipe escolar, mas sim algo cotidianamente construído com os alunos nas temáticas gerais desenvolvidas nos Planos de Ensino, dentro da sala de aula e nos espaços externos no cotidiano escolar. Um outro ponto a se destacar é que, de acordo com as professoras, a brincadeira é indispensável para se trabalhar os valores morais, pois, por meio dela as crianças aprendem as noções de valores e autonomia moral, respeitando o colega que está na fila do brinquedo, colaborando com as regras construídas em conjunto no momento do brincar, dividir os brinquedos, etc. nesse sentido, a brincadeira é uma das ferramentas principais no desenvolvimento de valores morais, pois é capaz de propiciar o fortalecimento dos princípios de respeito, dos limites e da convivência entre pares, favorecendo, assim, a construção da autonomia moral para a vivência em sociedade e o desenvolvimento de relações mais democráticas. Esperamos,

com esse estudo, fornecer subsídios para a discussão e compreensão sobre a importância da construção de valores morais desde a Educação Infantil, para o desenvolvimento da autonomia moral e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**Palavras-chave:** construção de valores; autonomia moral; gestores; docentes; educação infantil.

## **ABSTRACT**

### **Early childhood education and the construction of moral values: dialogue with managers and teachers of a municipal pre-school**

This dissertation was developed in the Postgraduate Program in Education, Master's, at the University of Oeste Paulista, Education concentration area, Research Line "Training and action of professional teaching and educational practices". Early Childhood Education is the first stage of School Education, which aims at the integral development of children up to five years of age, in the physical, psychological, intellectual and social aspects. From this perspective, preschool becomes an important factor in promoting development, allowing the student to build values, as it is at this time that the first initiatives that favor the principles for social interaction are fostered. Thus, the general objective of this research was to investigate the work developed with moral values for the construction of moral autonomy in preschool, having as specific objectives: to analyze the legal documents at the National level: Pedagogical Political Project (PPP) and Teaching Plans; verify the conception of the school team regarding the construction of moral values and the development of moral autonomy and analyze the work developed at the school through the declared practice of teachers in relation to the development of moral values. The present research, based on authors of the Psychology of Morality, from the perspective of cognitive-evolutionary theory, was developed from the perspective of a qualitative approach with explanatory descriptive design, having as participants the Director, the Pedagogical Advisor and teachers of a municipal preschool from the interior of the State of São Paulo. As methodological procedures, we used documents that cover this stage of Education, semi-structured interviews and, for the analysis and interpretation of data, we resorted to Discursive Textual Analysis. The results indicate that the analyzed documents do not specifically contemplate work with moral values, but in general they present guidelines with educational practices for the exercise of citizenship. The interviewed professionals understand what moral values are, in a common sense perception within society, they are also aware that work in this context is essential for good interpersonal relationships, as well as understand the importance of working with moral values for the child's development in Early Childhood Education. However, they do not develop this work in a specific project and with exchanges between the school team, but something built daily with the students in general themes developed in the Teaching Plans, inside the classroom and in external spaces in the daily school life. Another point to be highlighted is that, according to the teachers, play is essential to work on moral values, because through it the children learn the notions of values and moral autonomy, respecting the colleague who is in the queue for toy, collaborating with the rules built together at the time of playing, dividing the toys, etc. in this sense, play is one of the main tools in the development of moral values, as it is capable of strengthening the principles of respect, limits and coexistence among peers, thus favoring the construction of moral autonomy for living in society and the development of more democratic relationships. We hope, with this study, to provide subsidies for the discussion and understanding of the importance of building moral values from early childhood education, for the development of moral autonomy and the construction of a fairer and more democratic society.

**Keywords:** building values; moral autonomy; managers; teachers; child education.

## LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
ATD -	Análise Textual Discursiva
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAAE -	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI -	Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CE -	Campo de Experiência
CF-	Constituição Federal
CEP -	Comitê de Ética
CPDI –	Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
CSE-	Competências Socioemocionais
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC-	Emenda Constitucional
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC -	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HA -	Hora de Atividades
HAC -	Hora de Atividades Coletivas
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE -	Plano de Ensino
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PNE -	Plano Nacional de Educação
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamentos de dados quantitativos .....	18
Quadro 2 - Dissertações selecionadas na BDTD .....	20
Quadro 3 - Artigos selecionados da SCIELO. ....	25
Quadro 4 - Artigos utilizados do Portal de Periódicos CAPES .....	28
Quadro 5 - Desenvolvimento na Segunda Infância .....	46
Quadro 6 - Objetivos e procedimentos metodológicos.....	103
Quadro 7 - Identificação dos participantes .....	109
Quadro 8 - Categorias e Subcategorias (Equipe Gestora e Equipe Docente) .....	110

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>Alguns aspectos históricos da infância .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>A infância no contexto dos dias atuais.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3</b>	<b>Alguns aspectos sobre o desenvolvimento da criança .....</b>	<b>44</b>
<b>2.4</b>	<b>Documentos que permeiam a Educação Infantil .....</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO EM VALORES NA INFÂNCIA.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Considerações iniciais sobre a construção de valores morais.....</b>	<b>67</b>
3.1.1	O brincar e a construção de valores .....	81
<b>3.2</b>	<b>O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo- evolutiva .....</b>	<b>90</b>
3.2.1	Epistemologia e Psicologia Genéticas: conceitos iniciais .....	91
3.2.2	O desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores.....	95
3.2.3	Contribuições da teoria do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg .....	99
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>103</b>
<b>4.1</b>	<b>Delineamento da Pesquisa .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2</b>	<b>Participantes da Pesquisa e Local de Realização .....</b>	<b>105</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de coleta e análise dos dados .....</b>	<b>106</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>109</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização dos participantes (Diretora, Orientadora Pedagógica e professoras).....</b>	<b>109</b>
<b>5.2</b>	<b>Categorias e Subcategorias (Equipe Gestora e Equipe Docente) .....</b>	<b>110</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE A - TCLE (DIRETORA) .....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE B - TCLE (ORIENTADORA PEDAGÓGICA).....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE C - TCLE (PROFESSORAS) .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO (DIRETORA).....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO (ORIENTADORA PEDAGÓGICA).....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO (PROFESSORAS).....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como ponto de partida observações e reflexões sobre a minha prática educativa e de outros profissionais. Ao longo do caminho, desde quando me formei, comecei a lecionar para crianças da pré-escola.

No ano de 2016, foi-me atribuída uma função de professora de projetos com crianças de quatro e cinco anos para desenvolver um trabalho com questões consideradas importantes para o desenvolvimento destas crianças nesta faixa etária. Desde então, um dos temas relevantes que me chamou a atenção foi o “desenvolvimento de valores na Educação Infantil”.

Assim, este projeto passou a ter finalidades e objetivos claros para o desenvolvimento com as crianças. Neste sentido, as reflexões e o interesse pelo tema foram sendo pensados, planejados e elaborados. Diante disso, iniciei análises, observações e reflexões de como seria o trabalho com valores morais na Educação Infantil, sendo que nesta etapa o pensamento da criança é considerado egocêntrico, dificultando o reconhecimento do ponto de vista do outro.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, busquei no aporte teórico sobre Desenvolvimento Moral e Valores Sociomorais, subsídios que, articulados com as minhas ideias, provavelmente contribuiriam para aquisição de um novo conhecimento para a prática no contexto escolar.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos, sendo eles: físico, cognitivo, afetivo e social. Nessa perspectiva, o trabalho com valores morais é muito importante, pois possibilitam uma formação baseada no respeito, nas atitudes positivas e na construção do conhecimento do certo ou errado, proporcionando, assim, relações saudáveis entre pares.

De acordo com Vinha *et al.* (2019), a educação moral dá abertura para o desenvolvimento da formação, da autonomia e da crítica, e essa constante crítica também seguirá em direção à moral, pelo fato de que é necessária constante avaliação de possibilidades e limites dentro da circunstância, em relação ao outro. Cabe ressaltar que este outro também tem seus limites e direitos, inclusive o de analisar as consequências e as relações com os envolvidos, assim como as regras e os valores que os norteiam.

Sendo assim, o trabalho com valores morais pode proporcionar atitudes conscientes e o reconhecimento dos limites, haja vista que são construídos nas regras e nos valores morais.

Nesse sentido, muitos são os questionamentos dos profissionais da Educação quanto à responsabilidade de educar em valores morais, colocando a sua aprendizagem apenas como um compromisso da família. Porém, segundo os documentos, quais sejam: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é dever da escola, da família e da sociedade como um todo educar em valores morais.

Moreno (2005, p.17) corrobora o exposto acima, afirmando que:

A missão fundamental da família e da escola é educar. Educar é ajudar a ser, nascendo aos poucos para a luz; é fazer passar do seio materno da natureza em dependência e ignorância para o reino da verdade e da liberdade, que é o reino do espírito. Educar é possibilitar o nascimento do ser.

Nesse sentido, o desenvolvimento de valores morais implica na reflexão por parte das escolas sobre questões que permeiam o cenário educativo, a qualidade das relações e os conflitos presentes no âmbito escolar, tornando-se foco de atenção e preocupação de toda equipe escolar.

Vinha *et al.* (2019), enfatizam que Os dados de estudos indicam que, em nossa sociedade, a violência tem crescido. [...] “A capacidade de negociação dos conflitos é baixa e a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas.” Waiselfisz (*apud* VINHA *et al.* 2019, p.131).

Moreno (2005) destaca que o educar em valores durante a infância tem sido um dos temas constantes da história da humanidade, pois cada momento da sociedade se destaca por várias características da época em que se vive, cada uma imposta pela sua dinâmica. Desse modo, até nos dias de hoje, é perceptível a ausência de valores morais, até mesmo pela falta de coragem e impulso das famílias em aplicá-los, tornando-se uma preocupação, bem como trazendo inquietude para o futuro do ser humano, tanto no aspecto familiar quanto no social.

Para que haja mudanças significativas nesse contexto é preciso um trabalho educativo voltado aos valores morais desde cedo.

Assim, por meio de entrevistas e análise dos documentos da escola pesquisada, com o intuito de conhecer o trabalho realizado com valores morais, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o trabalho desenvolvido com valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola. Para atingi-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar os documentos legais no âmbito nacional: Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>1</sup> e Planos de Ensino (PE) da escola pesquisada; verificar a concepção da equipe escolar a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral e analisar o trabalho desenvolvido na escola através da prática declarada das professoras em relação ao desenvolvimento de valores morais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa evidencia o trabalho com valores morais, fornecendo subsídios que podem nortear as atividades, os planejamentos e a prática dos profissionais de Educação Infantil.

Com a finalidade de verificar a produção acadêmica sobre os assuntos relacionados com a construção de valores morais na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa realizada nessas bases de dados foi desenvolvida, considerando-se o recorte temporal das produções sobre o tema nos últimos dez anos, no período de 2010 a 2020, focando-se em artigos ou dissertações em português e revisados por pares. Em seguida, foram observados, primeiramente, os títulos e os que não apresentaram coesão com o conteúdo foram descartados para leitura do resumo. Quanto aos descritores utilizados para tal levantamento nas bases de dados, foram selecionados os seguintes: “Educação Infantil”, “Pré-escola”, “Valores Morais”, “Desenvolvimento Moral”, “Moral”, “axiologia”, “ética”, “Abordagem Sociocultural”, “Socioemocional”.

A seguir, serão apresentados os resultados quantitativos do levantamento das pesquisas, como evidenciados no Quadro 1.

---

<sup>1</sup> PPP – Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

Quadro 1 - Levantamento de dados quantitativos

Descritores	Base	Resultados	Base	Resultados	Base	Resultados
“Educação Infantil” AND “Desenvolvimento Moral”	BDTD	14	CAPES	8	SCIELO	3
“Educação Infantil” AND “Valores Morais”	BDTD	7	CAPES	7	SCIELO	0
“Pré-escola” AND “Desenvolvimento Moral”	BDTD	7	CAPES	14	SCIELO	7
“Pré-escola” AND “Valores Morais”	BDTD	1	CAPES	14	SCIELO	1
“Moral” AND “Axiologia” AND “Ética” AND “Educação Infantil”	BDTD	0	CAPES	1	SCIELO	0
“Moral” AND “Axiologia” AND “Ética”	BDTD	19	CAPES	15	SCIELO	1
“Educação Infantil” AND “Abordagem Sociocultural”	BDTD	5	CAPES	22	SCIELO	2
“Educação” AND “Socioemocionais”	BDTD	2	CAPES	25	SCIELO	3

Fonte: A autora (2020).

Na base de dados BDTD, por exemplo, articulando somente os descritores com o operador booleano AND, no período 2010-2020, no idioma português aparecem: “Educação Infantil” e “Desenvolvimento Moral”, com catorze resultados; “Educação Infantil” e “Valores Morais”, com sete resultados; “Pré-Escola” e “Desenvolvimento Moral”, sete resultados; “Pré-escola” e “Valores Morais”, com um resultado; “Moral”, “Axiologia”, “Ética” e “Educação Infantil” não foi encontrado nenhum resultado; “Moral”, “Axiologia” e “Ética”, dezenove resultados; “Educação” e “Socioemocional”, dois resultados. No descritor “Educação Infantil” e “Abordagem Sócio-cultural”, acrescentando o refinamento de assunto Educação Infantil, foram encontrados cinco resultados.

De um total de 55 (cinquenta e cinco) resultados encontrados entre teses e dissertações, foram realizadas as leituras do título e resumo, porém, apenas seis estudos atenderam às necessidades da pesquisa.

No Quadro 2, encontram-se os resultados obtidos das dissertações de mestrado, por meio da base de dados BDTD.

Quadro 2 - Dissertações selecionadas na BDTD

N.	Ano	Autor	Título	Tipo de Documento	Objetivo	Síntese
1	2020	ZAMBIANC O, Danila Di Pietro	As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral.	Dissertação	Reunir e mapear a produção de artigos acadêmicos nacionais e internacionais referentes a programas escolares para o ensino/desenvolvimento de competências/habilidades socioemocionais (SEL), destinados a alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, publicados no período de 2000 a 2018, nos idiomas espanhol, português e inglês	<p>Esse trabalho descreve a oferta de uma Educação Integral na qual responda às demandas da sociedade contemporânea. O contexto pelo qual se constroem as competências socioemocionais é um processo no qual os indivíduos aprendem e aplicam um conjunto de habilidades sociais, emocionais, comportamentais e de caráter, consideradas importantes para ter êxito no contexto educativo, no ambiente de trabalho e nos relacionamentos. Nos dias atuais, há pesquisas que analisam programas que pretendem desenvolver essas habilidades nas escolas.</p> <p>Assim, os resultados apontam que os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais não promovem ações sistêmicas e coordenadas, isto é, planejadas para todos os atores da escola, que incidam sobre as vias interpessoais e institucionais. Ou seja, não há propostas de intervenções para problemas reais de convivência que geralmente ocorrem nas escolas.</p> <p>Embora se reconheça que as competências socioemocionais são necessárias para uma educação integral, defende-se que elas precisam ser reguladas pelos valores morais, ou seja, pela presença do autorrespeito na personalidade. Na intenção de promover uma aproximação dos campos socioemocional e moral, propõe-se um conceito e um <i>framework</i> para competências sociomoris e emocionais que sejam condizentes à educação integral.</p>

2	2020	BRAGA, Armindiara Lima	A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando.	Dissertação	O presente trabalho tem como objetivo investigar o modo como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Fundamental II do colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro,	Esse trabalho procurou compreender como se dá a mediação entre professor e aluno quanto aos valores humanos e sociais, consolidados no cotidiano da sala de aula. A partir dos dados, constatou-se que os professores participantes atribuíram o mesmo grau de importância às dimensões emocionais, quanto à cognitiva na formação integral dos alunos. Assim, buscou evidenciar também a relevância dos aspectos socioemocionais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.
3	2017	VANNI, Verônica Nogueira	As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de Ensino Fundamental I.	Dissertação	A pesquisa teve por objetivo fundamentar e sistematizar uma experiência com uma prática moral deliberativa, as assembleias de classe, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública.	A dissertação aborda a relevância de se trabalhar com práticas morais, por meio de assembleias de classe para o desenvolvimento da autonomia moral. A pesquisa conta com o aporte teórico da Psicologia Moral com base na teoria cognitivo-evolutiva, considerações sobre a Educação Democrática e experiências com as práticas morais deliberativas. Os resultados sinalizam que, embora exista ainda a necessidade de um maior aprofundamento teórico-prático para a sistematização da prática moral escolar com as assembleias de classe instituídas pela escola, as mesmas favorecem a formação de um aluno protagonista em seu processo de desenvolvimento, bem como o estabelecimento de um ambiente escolar onde o clima é favorável para as aprendizagens de conteúdos, valores e regras, o que resulta em uma convivência mais democrática, na qual o respeito mútuo prevalece, contribuindo, conseqüentemente, de maneira significativa, no desenvolvimento da autonomia moral.
4	2016	JACON, Valéria Anésia Brumatti	Educação em valores: uma experiência transversal no Ensino Fundamental II.	Dissertação	Esta pesquisa procurou analisar uma experiência de educação em valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II, como possibilidades de desenvolvimento da	Esse trabalho discorre sobre a convivência harmônica nas relações escolares no contexto escolar, mesmo diante dos conflitos existentes nesse cenário. Neste sentido, tem-se observado ações por parte das escolas em desenvolver projetos de convivências democráticas. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar uma experiência de educação com valores morais com uma professora e com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola. Diante dos resultados, foi possível compreender que, mesmo existindo resistência e receio

					autonomia moral.	por parte dos professores em desenvolverem projetos e práticas direcionadas a uma educação em valores, há possibilidades desses projetos proporcionarem convivências mais democráticas e o desenvolvimento de valores como respeito, justiça e cooperação.
5	2015	MOURA, Margarida Custódio	Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade.	Dissertação	Esta dissertação teve como objetivo estudar como a organização do espaço pode contribuir para uma educação infantil de qualidade.	O campo de pesquisa desse trabalho foi uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto, na cidade de Brasília, tendo-se como participantes 18 crianças e sua respectiva professora. Neste sentido, foram observados os mais distintos momentos do cotidiano escolar, partindo do referencial teórico utilizado. Teve-se como observação a ideia de um trabalho por meio da organização espacial e sua possível contribuição para a qualidade na educação infantil. Foram oferecidos os mais diversificados ambientes, desafiadores e convidativos à criação, à imaginação, às vivências lúdicas diversas e às relações saudáveis das crianças com os objetos, com seus pares e com os adultos ao seu redor. Portanto, concluiu-se que a organização do espaço investigado conferiu à criança o direito de tornar-se protagonista do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, por meio dos jogos, brincadeiras, brinquedos, materiais e objetos diversos, as crianças criaram hábitos, atitudes, competências, valores e conhecimento de maneira divertida e natural.

6	2016	MARTINS, Daniele Pavan	A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil.	Dissertação	O objetivo deste estudo foi verificar se um programa intencional e planejado com contação de histórias e reflexão coletiva pode contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da pré-escola.	Essa pesquisa baseia-se na autonomia moral, envolvendo a construção de valores por meio das relações interpessoais. Esse processo se inicia na infância por meio das vivências de exemplos e situações cotidianas. Sendo assim, esse estudo fundamenta-se na Psicologia Genética de Jean Piaget e descreve a contação de histórias nesse desenvolvimento. Os resultados mostraram que as gravuras ajudam as crianças a entenderem os dilemas e auxiliam-nas a emitirem as respostas; detectou-se a necessidade de adequação da contação de histórias para a idade da infância; identificou o conflito moral e o posicionando sobre o mesmo. Assim, a intervenção possibilitou a elevação qualitativa do juízo moral das crianças e uma melhora na capacidade dialógica e participativa do grupo.
---	------	---------------------------	--	-------------	---	--

Fonte: A autora (2020).

Na base SCIELO, com os seguintes termos, articulando-os com o operador booleano “AND”, no período 2010-2020 e somente com o idioma português apareceram: “Educação Infantil” e “Desenvolvimento moral”, com três resultados encontrados; “Educação infantil” e “Valores morais”, nenhum resultados; “Pré-escola” e “Desenvolvimento Moral”, sete resultados; “Pré-escola” e “Valores morais”, com um resultado; “Moral”, “Axiologia” e “Ética”, com um resultado; “Educação Infantil” e “Abordagem Sociocultural,” com dois resultados; Educação” e “Socioemocionais”, com três resultados; “ Moral”, “Axiologia”, “Ética” e “ Educação Infantil” não houve resultado encontrado.

Os filtros utilizados para o recorte da pesquisa foram: idioma ‘português’, período de 2010 a 2020, totalizando 17 (dezessete) resultados. No entanto, apenas quatro estudos atenderam a necessidade da pesquisa, conforme expresso no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Artigos selecionados da SCIELO

N.	Ano	Autor	Título	Periódico	Objetivo	Síntese
1	2017	CARVALHO, Rodrigo Saballa; SILVA, Roberto Rafael Dias	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame.	Revista Educar	Problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido.	Nos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, noções de competências socioemocionais, habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal, tornaram-se recorrentes nos debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino. Neste sentido, o presente artigo é decorrente de uma pesquisa que, a partir do campo de Estudo das Políticas de Currículo, analisou um modelo de currículo socioemocional colocado em ação no Rio de Janeiro, no qual são examinados: a) as racionalidades governamentais que operam na implementação do currículo; b) os sentidos de conhecimento escolar e formação humana engendrados na trama discursiva curricular. O artigo apresenta, então, um diagnóstico das articulações entre infância, escolarização e neoliberalismo. Em seguida, discutiu-se alguns desdobramentos subjetivos da teorização contemporânea nomeada como Big Five, analisando a promoção de um modelo de currículo socioemocional colocado em ação no Rio de Janeiro. Por fim, a partir das análises, infere que a indústria educacional contemporânea, motivada pelo imperativo de investimento econômico em educação, tem planejado tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das competências socioemocionais dos alunos.
2	2016	QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; Angela	Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.	Paidéia	Analisa-se o conceito da atividade de brincar a partir de diferentes autores, privilegiando quem a vê como socialmente construída. Aborda também a importância da brincadeira e do faz-de-	São discutidas algumas questões da temática da brincadeira e sua relevância para a compreensão científica do desenvolvimento infantil. Assim, analisa-se o conceito da atividade de brincar a partir de diferentes autores.

		Uchôa; BRANCO			conta como atividade que promove a representação e a meta representação no desenvolvimento da criança. Sendo assim, reflete sobre a brincadeira no contexto pedagógico vivenciado pelas crianças em instituições de Educação Infantil e o papel do professor nesse desenvolvimento.	
3	2014	PEDRO	Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum.	Revista Kriterion	Contribuir para o esclarecimento teórico-filosófico do uso de conceitos como ética, moral, axiologia e valores, habitualmente empregados para nos referirmos a uma mesma realidade.	Esse artigo investiga os conceitos de ética, moral, axiologia e valores. Para tanto, foi analisado as respectivas etimologias que os caracterizam. Assim, foram considerados os diversos matizes dos seus sentidos diferenciados, bem como a relação de complementaridade. Por fim, referiu-se ao entendimento sobre valores, qual a sua natureza e importância, as principais características, bem como o universo a que se reportam.
4	2012	MULLER; ALENCAR	Educação Moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola.	Educação e Pesquisa	Investigar como aprenderam aqueles que ensinam e como ensinam aqueles que aprenderam o valor moral da justiça.	Essa pesquisa traz contribuições acerca do tema Valores Morais e suas implicações na formação de professores. Nessa perspectiva, defende a ideia de uma discussão sobre o tema pelos diversos seguimentos da escola. O aporte teórico presente é piagetiano, para a descrição sobre o desenvolvimento da moral.

Fonte: A autora (2020).

No Portal de Periódicos CAPES, com o operador booleano “AND”, usado entre os termos “Educação Infantil” e “Desenvolvimento Moral”, foram encontrados oito resultados; “Educação Infantil” e “Valores Morais”, sete resultados; “Pré-escola” e “Desenvolvimento Moral”, com catorze resultados; “Pré-escola” e “Desenvolvimento Moral”, catorze resultados; “Moral”, “Axiologia” e “Educação Infantil”, com apenas um resultado; “Moral”, “Axiologia” e “Ética”, contou com quinze resultados; “Educação Infantil” e “Abordagem Sociocultural”, foram encontrados vinte e dois resultados; e no último descritor “Educação” e “Socioemocionais”, vinte e cinco resultados.

Foram utilizados os filtros: ‘português’, artigos revisados entre pares e entre os anos de 2010 até 2020, totalizando-se 106 (cento e seis) pesquisas, das quais foram realizadas as leituras dos títulos e resumos. A partir disso, restaram apenas três artigos para a utilização na pesquisa, conforme explicitado no Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 - Artigos utilizados do Portal de Periódicos CAPES

	Ano	Autor	Título	Periódico	Objetivo	Síntese
1	2018	LIMA, Juliana Santos; Gilberto Lima SANTOS	Valores, Educação Infantil e Desenvolvimento Moral: Concepções dos Professores.	Revista Educação & Formação	Compreender como os professores da Educação Infantil concebem os valores em relação às suas práticas pedagógicas e ao desenvolvimento moral nas crianças.	Esse artigo aborda as concepções dos professores de Educação Infantil sobre os Valores Morais em suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento da Moral nas crianças. Sendo realizado por meio da pesquisa qualitativa, utiliza-se de entrevistas com oito professores da Educação Infantil, de uma escola pública. Neste sentido, os resultados mostram que os valores aparecem nos discursos e nas ações dos profissionais. Porém, as relações processadas de modo assimétrico mostram o dever e o respeito unilateral partindo da obediência. Assim, esses professores assumem uma postura “adultocêntrica”.
2	2017	LOPES <i>et al</i>	A importância do brincar na Educação Infantil: a experiência do PIBID - pedagogia/UEL na brinquedoteca.	Revista Educere	Mostrar a importância do brincar durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil.	O brincar é considerado uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança pequena. Considerando que a criança é um ser social que está em constante transformação, para este estudo, contou-se com a contribuição de autores que versam a respeito do brincar, além do respaldo em observações e participações realizadas no Projeto da brinquedoteca de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), da região de Londrina, no estado do Paraná, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, relacionadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nessa perspectiva, esse trabalho apresenta experiências vivenciadas com crianças de 0 a 5 anos, evidenciando a importância do brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil, referindo-se ao faz-de-conta e ao papel do professor enquanto mediador. O brincar pode vir a possibilitar situações que contribuam com aprendizagens significativas às

						crianças e, por isso, as brincadeiras podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, a fim de proporcionar um amplo desenvolvimento infantil. A análise dos dados evidenciou que o brincar precisa ser planejado para atribuir significados importantes à criança pequena, que é um ser em desenvolvimento. Para que isso se efetive na prática, o professor necessita mediar esse processo, objetivando a organização do espaço e tempo como fatores essenciais para a promoção do brincar nessa etapa de Educação, contribuindo assim, de maneira intencional para a aprendizagem e desenvolvimento integral.
3	2017	QUINQUIOL O, Natália	O papel do professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil.	Revista Ciências Humanas- Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU	Analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o papel do professor na formação dos sujeitos, dentro de uma perspectiva mediadora,	A escola vem sofrendo mudanças constantes em sua forma de atuação. Se antes ela somente ensinava ao aluno saberes relativos ao conhecimento, hoje apresenta-se como um segundo local de aquisição de valores morais e conceitos de convívio social fora do ambiente familiar, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Neste contexto, os professores passam a assumir um novo papel, favorecendo a atuação da criança de forma consciente e independente na resolução de seus conflitos.

Fonte: A autora (2020).

A partir das pesquisas realizadas nas bases de dados, podemos observar que as temáticas abordam Valores Morais e Educação Infantil; Desenvolvimento Moral e Educação Infantil; Pré-escola e Desenvolvimento Moral, mas, não necessariamente, tratam do trabalho que as professoras da Pré-Escola desenvolvem com a crianças em relação à construção de valores morais, importantes para as relações interpessoais e para a convivência no espaço educativo.

Assim, compreendemos que o nosso estudo pode fornecer subsídios para a discussão e compreensão da importância da construção de valores morais desde a Educação Infantil, para o desenvolvimento da autonomia moral e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esta dissertação foi organizada em seis seções, sendo a primeira denominada de Introdução. A segunda seção contém os estudos sobre alguns aspectos históricos da infância e atualmente como a infância é vivenciada, bem como sobre o desenvolvimento da criança e os documentos que permeiam a Educação Infantil.

Na seção três, encontra-se a Educação em valores na infância, discutindo a contribuição dos valores morais e a importância do brincar nessa construção. Em seguida, o desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva; a Epistemologia e Psicologia Genéticas com conceitos iniciais; o desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores. Por último, apresentamos algumas contribuições da Teoria do Raciocínio Moral de Lawrence Kohlberg.

Na seção de número quatro está descrita a metodologia, especificando-se a abordagem utilizada nessa pesquisa. Em seguida, apresentamos os participantes e o local de realização, os procedimentos de coleta e forma de análise dos dados. Na próxima seção, de número cinco, a apresentação e discussão dos dados, à luz da fundamentação teórica utilizada fazem-se presentes. Por fim, as Considerações Finais.

## 2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta alguns dos aspectos históricos da infância, bem como a sua relevância nos dias atuais, o desenvolvimento da criança nesse período de sua vida, além dos documentos que permeiam esta etapa da Educação Básica.

Assim, serão analisados alguns estudos para a discussão dos temas, a partir de pesquisas com ponto de partida em alguns autores, como Philippe Aries que, em seus estudos, discute o histórico da infância, possibilitando a abertura para outros autores que se dedicaram às pesquisas e às questões que permeiam a construção do sentido da infância.

### 2.1 Alguns aspectos históricos da infância

A construção histórica do sentido de infância decorreu de questionamentos sobre o que a infância representava, qual o significado de 'criança' e seu papel na sociedade. Compreendemos que a infância nem sempre existiu. Aries (1981), em sua obra: "História social da criança e da família", descreve a descoberta da infância e sua representatividade nos séculos anteriores.

Como se sabe, o significado de infância está associado ao tempo e ao contexto social em que se insere. Para Kramer (1995), as considerações sobre a infância são realizadas através das mudanças ocorridas nas várias formas de organização social. Portanto, a criança é estudada, não como um problema, mas é vista em uma perspectiva de entendimento, num olhar histórico no qual inicia-se sua inserção na sociedade, como ser qualitativamente diferente do adulto.

Na antiguidade, por exemplo, pouco se sabe sobre a infância. Postaman (1999, p.19-20) pondera que:

Das atitudes para com as crianças na antiguidade sabemos muito pouco. Os gregos, por exemplo, prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial, e o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança. As palavras usadas por eles para criança e jovem são, no mínimo, ambíguas e parecem abarcar quase qualquer um que esteja entre a infância e a velhice.

É possível compreendermos que no período da antiguidade, as mulheres e as crianças eram vistas como inferiores. As crianças, principalmente, não tinham

nenhum tipo de tratamento diferenciado, assim seu período de infância tinha sua duração reduzida.

É necessário enfatizarmos também que a obra de Ariés (1981) aponta três momentos consideráveis nessa história. O primeiro é a infância negada, isto é, a criança como algo imperfeito que necessitava de transformação, ao passo que o segundo foi a infância institucionalizada, ocorrendo transformações nas esferas culturais, sociais e políticas, fazendo com que a criança fosse o centro de interesse dos adultos. Já no terceiro e último momento, a criança passa a vivenciar a precariedade de condições no momento da Revolução Industrial (CARVALHO, 2007).

Na Idade Média, do século V ao XV, a infância não era considerada um período importante, como algo relevante ao desenvolvimento infantil. A família apresentava um papel significativo, onde a mãe se dedicava exclusivamente aos serviços domésticos e a proteção dos filhos, enquanto que o pai era a autoridade maior. Nesse contexto, o representativo para a vida adulta era a família, e a criança só se tornava indivíduo quando atingisse a maioridade.

Segundo o Ariés (1981, p.156):

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. [...].

Para Mendes (1999), a infância na Idade Média era breve, pois aos cinco anos de idade a criança já pertencia ao mundo dos adultos, no qual fazia parte das atividades produtivas distantes da escola.

Para demonstrar tal situação vivida nessa época, Ariés (1981) descreve sobre obras de arte que representavam crianças. Sem dúvida, entendemos que a imagem de infância era desprezada, desvinculada da realidade e do interesse dos homens.

A forma como se deu o tratamento da infância e suas particularidades até meados do século XVI, identifica um tipo de sentimento baseado na ignorância e na falta de compreensão da especificidade de ser criança. Esse contexto explica, em boa parte, o atendimento precário a elas, como o desinteresse, o alto índice de

mortalidade infantil e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das crianças, mostrando o descaso (GUIMARÃES, 2017).

É possível observarmos que a infância era negada. Em sua definição, não havia afeição ou sentimento pela criança, e sim uma tomada de consciência dessa particularidade que distingue criança de adulto. Ariés (1981) apresenta estudos sobre a infância na Idade Média, porém, aponta a ausência de sentimento sobre ela até o fim do século XVI (KUHLMANN, 2015). Até esse momento, as crianças eram consideradas menores, menos inteligentes e mais fracas, eram pequenos adultos e não recebiam um olhar qualitativamente diferente dos adultos voltado a elas (ARIÉS, 1981).

No século XVII, a criança passou a ser retratada individualmente, representando a si mesma, em suas atividades cotidianas ou com a sua família. Outro aspecto a considerar nesse momento foi a adoção de um traje próprio para a criança, em particular pelas classes socioeconomicamente favorecidas. Essas atitudes passaram a demonstrar um sentimento da sociedade em separar a criança do mundo dos adultos (BARBOSA; SANTOS, 2017). Começa a surgir então um novo sentimento a essas crianças consideradas frágeis e ameaçadas.

Nesse sentido, observamos que o interesse pela criança estava aumentando durante o século XVII, pois o primeiro sentimento de infância surgiu através da 'bajulação', como forma de carinho no meio familiar, seguido um sentimento moralista, de disciplina e racionalidade, que recusava conceituar as crianças como brinquedos que encantavam, pois elas eram criaturas de Deus, seres frágeis que necessitavam de preservação e disciplina (ARIÉS, 1981).

Diante destas ideias, observamos que a infância teve que esperar os séculos XVI e XVII para ter um reconhecimento e uma certa atenção especial. Desde então, elas passaram a ser distinguidas dos adultos e incluídas num 'novo' momento: passaram a ser distração dos adultos por sua ingenuidade, gentileza e graça (ARIÉS, 1981).

Na Europa, o filósofo Jean Jacques Rousseau, do século XVIII, deu um novo olhar à compreensão de infância, provocando uma transformação do pensamento, ao contrapor as visões da época medieval, ou seja, havia uma mudança relevante na sociedade sobre a infância. Pestalozzi e Froebel também expõem o mesmo raciocínio no aspecto da compreensão da concepção de infância, no que diz respeito a ela e sua representatividade como um ser 'bom'. Entretanto, estes

pensadores estiveram em um momento histórico influenciado pela ideologia burguesa capitalista, ou seja, conceito que excluía as crianças e mulheres da vida pública e as deixavam sob dependência da vida doméstica e religiosa (MAIA, 2012).

Sobre isto, Santana (2014, p. 234) ressalta que:

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), um importante filósofo iluminista, publicou em (1762) seu romance 'Emílio ou Da Educação', no qual inaugurou uma nova concepção de infância ao reconhecer a criança como um ser naturalmente bom. Para ele em sua natureza original a criança era naturalmente boa, a sociedade é quem a corrompia. Neste sentido, a infância é uma fase de grande relevância na vida do ser humano, pois é nela que se dá o aprendizado de como ser no futuro um grande homem. Daí, a importância de respeitá-la, como uma fase natural na vida da criança, na qual ela pode ser verdadeiramente criança antes de tornar-se adulto.

O afeto que surgiu dentro da família deu abertura ao sentimento de infância, pois a expressão 'família' é a parte externa do todo e conseqüentemente a infância é parte dela. O momento de grandes transformações ocorreu quando as relações internas com as crianças mudaram de maneira particular, tornando-se indispensável no cotidiano a preocupação com a Educação e outros aspectos relacionados à infância.

Assim, a família começou a se ajeitar em torno da criança, dando-lhe uma certa importância, que a fez sair do antigo anonimato, surgindo então um pensamento de dor ao se pensar em perder ou substituir este sujeito. Nisso, tornou-se necessário limitar o número de filhos para melhor cuidar dos pequenos (ARIÉS, 1981).

Conforme as pesquisas na Europa, as instituições destinadas ao cuidado de crianças de até seis anos de idade, propagaram-se em vários países. Desde então, até a metade do século XIX, começaram a difundir-se ainda mais, quando parte da Europa se industrializou. Muitas instituições foram criadas para cuidar da infância, tendo como justificativa o fato de muitas mães estarem trabalhando nesse período industrial. Conceitos e concepções de diferentes modelos fizeram parte da organização sobre o que fazer com as crianças enquanto estavam nessas instituições (MAIA, 2012).

Segundo Kuhlmann (2015), as instituições pré-escolares, compostas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, foram consideradas parte de um conjunto de medidas que correspondiam a uma nova concepção

assistencial, incluindo aspectos como alimentação e habitação dos pobres e trabalhadores.

A criação das creches na Europa foi mais estruturada, ao contrário do Brasil. Porém, esses dois países foram marcados pela Revolução Industrial, devido à necessidade de a mulher ingressar no mercado de trabalho.

Diferente do caso europeu que fundavam primeiro as escolas maternas para crianças de três a seis anos, para transformarem em creches, no Brasil primeiro fundaram-se creches para, posteriormente, instalar jardins de infância. Somente nas primeiras décadas do século XX foram implantadas instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. (NASCIMENTO, 2015, p.17446).

Em 1738, no que diz respeito ao atendimento da infância no Brasil, foi criada a 'Casa dos Expostos' ou também chamada de 'Roda', para crianças abandonadas nas primeiras idades no Rio de Janeiro, pelo padre Romão de Mattos Duarte e a 'Escola de Aprendizes Marinheiros', que atendia e assistia crianças órfãs maiores de doze anos (KRAMER, 1995).

A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho [...] as primeiras creches, em algumas cidades do país, vieram substituir a Casa dos Expostos, instituições criadas para receber e cuidar das crianças abandonadas, atendidas em regime de internato. Podemos observar que as creches no Brasil surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches decorria da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas (ANDRADE, 2010, p.134-135).

De acordo com Kramer (1995), para diminuir a apatia pela criança, em 1899, ocorreram dois marcos importantes. O primeiro, foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, criado no Rio de Janeiro, que tinha como finalidades atender as crianças de até oito anos de idade; estabelecer leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regularizar o serviço das amas de leite; atender as crianças pobres, doentes, maltratadas e abandonadas; criar creches, jardins de infância e maternidades. O segundo marco encontra-se na inauguração da primeira creche brasileira da Companhia de Fiação e Tecidos, para as crianças de operários.

No Brasil, o movimento das creches já existia desde 1870, porém o local era filantrópico, instituído pela igreja católica. Em sua maioria, não havia participação

alguma do Estado em sua implementação e funcionamento. Entretanto, existia uma certa discriminação da população quanto a ela, haja vista o surgimento de um pensamento voltado para a Educação nos jardins de infância. Já as creches, eram uma forma de assistência a crianças carentes, inseridas na pobreza extrema ou abandonadas. Até 1930, eram vistas como um asilo infantil, não haviam funções definidas e nem eram consideradas como instituições válidas para o cuidado da infância durante o período de trabalho. Ou seja, as creches e pré-escolas foram criadas com a finalidade de combater a mortalidade infantil e a pobreza (CARTAXO, 2013).

[...] a partir de 1880, já havia jardins de infância, e alguns textos de grande repercussão, como a lei de 1879 assinada por Leôncio de Carvalho, ministro do Império, e um parecer assinado pelo jurista Rui Barbosa em 1882, indicavam a necessidade de oferta de educação infantil por parte do Estado (MAIA, 2012, p. 36).

Nesse período, as crianças que ficavam sob o cuidado da mãe, foram obrigadas a deixá-las nestas instituições assistencialistas, tendo em vista o ingresso das mulheres e das mães no mercado de trabalho, na época da Revolução Industrial. Este comportamento familiar foi fruto do êxodo rural que obrigavam as famílias a trabalharem até dezesseis horas por dia, não dispensando de tempo para os cuidados e educação dos seus filhos. Outro fator que corrobora foi a estratégia das indústrias em preferirem a contratação de mulheres e crianças, já que o salário era menor para esta categoria de trabalhadores. Desde então, a criança passou a ter um atendimento fora dos limites da família, devido a necessidade de atender a situação presente naquele momento.

As primeiras experiências do atendimento em creches no início do século XX revelaram seu caráter assistencial e custodial, voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Apresentavam elementos que marcaram por longos anos a história da instituição na sociedade, como o seu caráter beneficente, a especificidade da faixa etária, a qualidade das mães como pobres e trabalhadoras, [...] (ANDRADE, 2010, p. 135).

Ainda, de acordo com Cartaxo (2013), as instituições assistencialistas contavam com propriedades religiosas, com o intuito filantrópico e preconizavam a higienização.

Com o passar do tempo, esses locais onde deixavam as crianças começaram a serem vistos como depósitos, assumindo um caráter compensatório, ao procurar a reparação das carências e das possíveis faltas da família na educação das crianças. Nesse sentido, fica evidente que a finalidade destes locais era assistencialista.

Notamos que a infância, no contexto de uma sociedade capitalista, em conjunto com a economia e o trabalho feminino naquele cenário, configurava a criação de creches no país. No Brasil, há relatos, no século XIX, que atendimentos médicos e assistenciais seriam atribuídos a crianças de mulheres que trabalhavam nas indústrias, com o intuito de minimizar o elevado índice de mortalidade infantil e a pobreza existente na classe operária (MENDES, 1999). Nesse contexto, algumas famílias começavam a vacinar suas crianças para prevenção da varíola. Com isso, os hábitos de higiene também foram favorecidos, reduzindo, assim, a mortalidade dos pequenos (CARVALHO; SILVA, 2017).

Esta afirmação ratifica os estudos anteriores, nos quais o caráter assistencial surgiu para minimizar os problemas, tornando-se o grande objetivo da criação destas instituições.

Desse modo, podemos dizer que as creches no Brasil se iniciaram com o objetivo de diminuir os impasses sociais presentes no cenário da época, resultante da miséria. Assim, tinham o caráter assistencial, isto é, prestavam serviços às mães trabalhadoras, cuidando das crianças durante a ausência da mãe (MAGALHÃES, 2017). Houve um certo descuido quase total do poder público com a pré-escola, pois estas instituições limitaram-se apenas como uma função básica: cuidar e proteger as crianças algumas horas por dia, recriando-as e alimentando-as, sem nenhum compromisso com o desenvolvimento integral, isto é, sem incentivos a qualquer tipo de desenvolvimento físico ou intelectual orientado e aos outros fatores que compõem a evolução do indivíduo (MENDES, 1999).

Concluindo, considerava-se a creche e a pré-escola uma conquista, porém logo mais, pretendemos denunciar as precariedades e as condições presentes nestes locais. Os educadores, por exemplo, censuravam a forma de assistência dada nestes locais, questionavam que a escola deveria se preocupar com a Educação e não com a nutrição. Foram nessas circunstâncias de luta dos movimentos sociais pela democratização que a Educação passou a ser vista como inverso de assistencialista (KUHLMANN, 2015).

Segundo Leite Filho (2005, p. 2):

É incontestável que, na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos das crianças. Com a promulgação da Constituição Federal, de leis e o estabelecimento de normas e diretrizes, passou-se, pela primeira vez em nossa história, a estarem, na letra da lei e no espírito da mesma, assegurados direitos para a infância.

Atualmente, as instituições que dispõem do Ensino Infantil devem se responsabilizar pela garantia e oferta da Educação, pois é direito de todos e dever da família e do Estado. Assim, as instituições devem ter caráter formador, desenvolvendo valores e atitudes, enriquecendo a observação e despertando a curiosidade intelectual dessas crianças (CARVALHO *et al.*, 2015).

De acordo com o Referencial Nacional de Educação Infantil:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998a, p. 23).

Nesta perspectiva, as instituições que ofertam a Educação Infantil devem ampliar às crianças condições para que ocorram as aprendizagens por meio das brincadeiras advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos profissionais. É necessário destacar que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998a).

Diante deste contexto, o educar e o cuidar tornam-se práticas indissociáveis na Educação Infantil, tanto dos cuidados relacionados ao corpo, que envolvem a dimensão afetiva, que englobam os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação, bem como dos cuidados com a saúde, quanto à forma de propiciar situações de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis e das relações interpessoais (BRASIL, 1998a).

Na próxima subseção, serão apontados alguns aspectos da infância nos dias atuais. Para tal estudo, as discussões da sociologia da infância junto às múltiplas infâncias fundamentará essa nova visão de criança. Em seguida, serão

abordados alguns documentos que contribuem para a questão, descrevendo os direitos para essa etapa de Educação.

## **2.2 A infância no contexto dos dias atuais**

Sabemos que nos dias atuais, a infância ocupa um lugar na sociedade devido a muitas lutas pelo seu reconhecimento. É possível considerarmos que muito já se fez para que a criança fosse vista como um sujeito de direitos e respeitada em suas necessidades e peculiaridades. Contudo, ainda há muito o que percorrer para que tudo que está estabelecido por meio de leis e demais normas seja consolidado com garantia e qualidade para as crianças.

O sentimento de infância é resultado de um processo ao longo do tempo. Na Idade Média, por exemplo, a infância parecia não existir, pois a criança era vista como um ser em miniatura e um instrumento de manipulação. Conforme pesquisas, em meados do século XVII, inicia-se a história da criança, sendo construída socialmente conforme as mudanças no olhar do que a infância significa.

A sociologia da infância, por exemplo, é um campo de conhecimento que ganhou destaque na segunda metade do século XX, pois busca compreender a sociedade por meio de pesquisas sobre as crianças. Esse estudo defende essa fase da vida como atores sociais. Esse ramo da sociologia vem ganhando espaço nas pesquisas, pois considera a criança como um ator social, que é capaz de expressar sentimentos, desejos e ideias (PRESTES, 2013).

Sendo assim, as pesquisas sobre a sociologia da infância, também compreendem ser uma área emergente na atualidade, pois passa a refletir sobre a prática dos docentes numa perspectiva de um olhar diferente sobre a Infância. Todavia, esse movimento que vem sendo construído em torno desse assunto está em vias de reconhecimento por vários pesquisadores, visto ser uma discussão emergente e pertinente, evidenciando a criança não apenas como um ser incompleto e promessa de futuro, mas como um sujeito histórico-social e cultural (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009).

A sociologia propõe um novo olhar para a Infância, considerando reflexões que fazem parte de um período fundamental no desenvolvimento humano. A criança, por sua vez, tem sido considerada como autora, protagonista e educadora,

no sentido de não ser um sujeito passivo à espera de que os outros o eduque. Complementando a ideia, é preciso deixar a criança vivenciar plenamente essa fase, pois a infância deve ser entendida como um estatuto social diferenciado e não como seres singulares (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009).

Para Qvortrup (2010, p. 637):

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la para o que der e vier por todo o período da sua infância.

Portanto, o motivo pelo qual a sociologia da infância se constitui, é mostrar um novo olhar sobre a infância, dando atenção à criança num contexto marcado por contradições e conflitos, colocando-a num paradoxo (SARMENTO, 2013).

Compreende-se, portanto, por que a sociologia da infância assume um papel determinante nos novos estudos da criança: sinaliza o(s) lugar(es) social(is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemónico durante décadas (SARMENTO, 2013, p. 20).

Contudo, esse campo de pesquisa não conclui os estudos sobre a criança, tampouco se constitui como uma nova teoria. Nesse viés, a sociologia é uma disciplina em conjunto com a infância que tem por finalidade conhecê-la como uma categoria social.

Nesse estudo, as crianças são vistas como membros da sociedade e atores sociais, bem como agentes de cultura (SARMENTO, 2013).

De acordo com Sarmiento (2005, p. 363):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Diante disso, a infância é considerada uma categoria social, na qual a criança é um ser ativo, capaz de interpretar e agir sobre o mundo. Nesse contexto, existem quatro eixos estruturais da cultura da infância, sendo eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia real e a reiteração (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007).

A interatividade descreve o mundo da criança como heterogêneo, pois ela está em contato com diferentes realidades. É nessa interatividade que estão as aprendizagens dos valores e das estratégias que corroboram para a formação da identidade pessoal e social. Os vários tipos de interações, sejam elas entre pares ou entre outros, desempenham uma aprendizagem interativa, permitindo a criança reinventar-se, apropriar-se e reproduzir no mundo que as rodeiam (SARMENTO, 2013).

O segundo eixo estrutural é a ludicidade, que demonstra que o brincar não é apenas um ato exclusivamente da criança e sim do próprio do homem. Essa natureza da brincadeira é um dos elementos fundamentais das culturas da infância, pois afirma que a mesma é a condição de aprendizagem e sociabilidade. O brincar e o brinquedo tornam-se fatores essenciais na recriação de mundo e na produção de fantasias infantis (SARMENTO, 2013).

Em seguida, temos a fantasia do real, isto é, o faz-de-conta, parte da construção, da visão de mundo feito pela criança. Esse processo torna-se fundamental no pensamento fantasista, onde reporta pessoas, situações ou acontecimentos (SARMENTO, 2013).

O último eixo é a reiteração, ou seja, o tempo da criança é continuamente o tempo de novas possibilidades, reinventar-se é encontrar o nexos entre o passado da brincadeira e repetir num futuro de descoberta no qual irá incorporar-se novamente (SARMENTO, 2013)

Assim, a sociologia da infância surgiu com o intuito de analisar e interpretar a infância contemporânea, mostrando a criança como sujeito de direitos, cidadã e membro da sociedade. Com as pesquisas nesse campo, esse tema de estudo desconstrói a imagem da criança incompetente, vulnerável e obrigada à submissão dos mais velhos, personagem passivo ou ausente e incapaz de produzir cultura (SARMENTO, 2013).

Atualmente, a Educação Infantil se refere a uma das etapas da Educação Básica, sendo destinada a crianças de até cinco anos de idade. Nesse sentido, uma

de suas finalidades é estabelecer um processo de socialização e desenvolvimento integral da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterada pela Lei nº. 12.796, 4 de abril de 2013a, expõe em seu artigo 29 que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013a, não paginado).

Compreendemos, então, que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, sendo constituída pela primeira etapa da Educação, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996a). Ela é dividida em duas etapas, sendo: as creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, sem obrigatoriedade de matrícula e frequência, mas constituindo-se como um direito da própria criança; a segunda, constituída pelas pré-escolas para alunos de quatro e cinco anos, sendo a matrícula e a frequência obrigatórias (BRASIL, 2013c).

Ponderamos, então, que essa etapa é dever do Estado, juntamente com a responsabilidade da família e da sociedade, obtendo seu reconhecimento, valorização e padrão de qualidade (BRASIL, 1996a).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. [...] A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. [...] (BRASIL, 1998a, p. 21).

Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito social e de direitos, que é determinado pelo meio social em que se desenvolve, trazendo em si conhecimentos prévios e bagagem cultural, buscando a efetivação de sua autonomia e identidade.

Para Kuhlmann (2015), faz-se necessário considerar que a infância é uma condição da criança, somando as várias experiências vividas por elas em diferentes

contextos. Nisso, notamos que os pequenos são concretos e que estão inseridos nas relações sociais, produzindo histórias por onde passam.

As crianças, por sua vez, possuem uma natureza particular que as definem como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito singular. Nas interações que são estabelecidas desde pequenas com pessoas próximas, por exemplo, mostram o esforço dos pequenos em compreenderem o mundo em que vivem e as relações que presenciam. É necessário entendermos que no processo de construção do conhecimento, as crianças empregam as mais variadas formas de linguagens e desempenham a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam descobrir. Assim, elas constroem o conhecimento a partir das interações estabelecidas com o meio e com outras pessoas (BRASIL, 1998a).

O RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 22) ressalta que:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferença.

Cabe ressaltarmos que as DCNEI (BRASIL, 2010a, p. 12) expõem o significado de criança, dando-lhe o conceito de:

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.

Portanto, atualmente as propostas pedagógicas que dizem respeito às instituições de Educação Infantil devem ter como finalidade a garantia do acesso da criança nos processos de apropriação, renovação e articulação dos conhecimentos e suas respectivas aprendizagens, bem como o direito à proteção, à brincadeira, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010a).

Na próxima seção serão discutidos os aspectos do desenvolvimento da criança na primeira e segunda infância, sendo um outro aspecto importante a se considerar para a Educação Infantil, pois refere-se ao desenvolvimento humano

desde o nascimento, e mais especificamente da criança de quatro a cinco anos de idade (segunda infância) (Pré I e II), período estudado nessa pesquisa.

### **2.3 Alguns aspectos sobre o desenvolvimento da criança**

Ao iniciarmos esta seção, ressaltamos que o desenvolvimento humano se concentra no estudo dos sistemas de mudanças e estabilidade que ocorrem nas pessoas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Primeiramente, é fundamental destacarmos que nos próximos estudos serão descritas as palavras 'período' ou 'estágio' no percurso do desenvolvimento, tendo em vista que são estas expressões significam novas estratégias e reorganização de habilidades, isto é, a criança em novo estágio compreende o mundo diferente junto a questões distintas (BEE, 1996).

A partir da concepção, os seres humanos passam por um processo de transformação e maturação que se desenvolve até o final da vida. Os bebês, por exemplo, crescem, tornando-se crianças e conseqüentemente adultos. Assim, o objeto de estudo envolve o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Papalia e Feldman (2013) expõem algumas explicações sobre o ciclo da vida e seu desenvolvimento. O desenvolvimento é vitalício, portanto condiz com um processo de mudança, no qual o que acontece antes pode afetar o que virá depois; é multidimensional, no sentido de ocorrer em várias dimensões, quais sejam: social, psicológica e biológica; é multidirecional, enquanto algumas habilidades ganham força, outras podem diminuir, aprendendo assim a administrar ou compensar os ganhos ou perdas; sofre influência biológica e cultural, enquanto as habilidades biológicas tornam-se fracas, as culturais apoiam no sentido de educação e relacionamento; promove mudança na alocação de recursos, isto é, as pessoas escolhem como e quando investir seus recursos de tempo, dinheiro, energia, talento, entre outros; o desenvolvimento revela plasticidade, pois muitas capacidades como força física, resistência etc., podem melhorar devido ao treinamento e prática; sofre influência do contexto histórico e cultural, ou seja, cada indivíduo se desenvolve em diversos contextos, influenciando e sendo influenciado.

No que diz respeito à primeira infância, considera-se que esse momento se inicia do nascimento até os três anos de idade da criança. O desenvolvimento do aspecto físico, na fase do nascimento, valoriza que os sentidos e sistemas corporais

funcionam em graus variados. Assim, a parte cerebral aumenta em complexidade, sendo altamente sensível à influência ambiental. Outro destaque é que o crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorrem aceleradamente (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Já no aspecto cognitivo, as capacidades de aprendizagem estão presentes ainda que nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a habilidade para resolução de problemas se desenvolve por volta do final do segundo ano de vida. Nesse sentido, rapidamente desenvolvem-se a compreensão e o uso da linguagem (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No que se refere ao desenvolvimento psicossocial, a criança passa a ter interesse por outras crianças, constrói-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas, a autoconsciência se desenvolve e vai ocorrendo a passagem da dependência para a autonomia (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Conforme Bee (1996), a pré-escola é um período em que é desenvolvida a personalidade e se dá o início das habilidades sociais da criança. O desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial que acontece na segunda infância, conforme descrito no Quadro 5, indica como se desenvolve a criança dos três aos seis anos de idade:

Na segunda infância, as crianças emagrecem e crescem rapidamente. Necessitam dormir menos do que antes e tem maior probabilidade de desenvolver distúrbios do sono. Melhoram a capacidade para correr, saltitar, pular e jogar bola. Tornam-se também melhores para dar laços em calçados, desenhar com lápis de cor e despejar caixas de cereais em flocos; começam a demonstrar uma preferência por usar a mão direita ou esquerda. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 246).

No que se refere ao desenvolvimento psicossocial, este requer o autoconceito sobre si mesmo, determinando os sentimentos e orientando as ações. Este conceito inicia-se na primeira fase, na proporção em que a criança vai se desenvolvendo e estabelecendo a autoconsciência. A autoestima também é parte avaliatória do processo de autoconceito, no sentido que a criança faz o julgamento sobre seu valor, assim tendo relação com a parte cognitiva, pela qual ela se descreve e se define (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Vejamos mais alguns aspectos principais do desenvolvimento da segunda infância (3 a 6 anos):

Quadro 5 - Desenvolvimento na Segunda Infância

<b>SEGUNDA INFÂNCIA (3 a 6 anos)</b>		
<b>Desenvolvimento físico</b>	<b>Desenvolvimento cognitivo</b>	<b>Desenvolvimento psicossocial</b>
O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto.	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros.	O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global.
	É comum a experiência da pré-escola mais ainda a do jardim de infância.	Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole.
O apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono.		A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança.
	A inteligência torna-se mais previsível.	O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social.
Surge a preferência pelo uso de umas das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.		Desenvolve-se a identidade de gênero.
	A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo.	Altruísmo, agressão e temor são comuns.
Aprimoram-se a memória e a linguagem.		A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.
	A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo.	O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima.
A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo.		Os colegas assumem a importância fundamental.

Fonte: Papalia e Feldman (2013, p. 40).

De acordo com Papalia e Feldman (2013), a hereditariedade está nas características herdadas dos pais, influenciadas também pelo ambiente, antes e depois do nascimento. A maturação que se inicia na primeira infância e continua na segunda tem por finalidade o estudo do corpo e do cérebro, bem como as capacidades de falar e andar, acrescentando as efetivas mudanças físicas e comportamentais.

Segundo Gesell (1999, p. 18):

Aos 4 anos, a criança faz inúmeras perguntas, apreende analogias e manifesta uma tendência ativa para conceptualizar e generalizar. Nas rotinas da vida doméstica está quase só dependente de si própria. Aos 5 anos, a criança tem o seu domínio motor bem amadurecido. Fala sem articulação infantil. É capaz de contar uma longa história. Prefere as brincadeiras coletivas. Sente-se socialmente orgulhosa das suas roupas e das suas proezas. É, no seu pequeno mundo, um cidadão bem integrado e seguro de si.

Podemos afirmar que a criança, nesta fase, passa a ter uma notável percepção do mundo adulto, desenvolvendo a autonomia, a curiosidade e a

imaginação; manipula melhor todo seu equipamento motor, abrangendo também a voz; apresenta-se capaz de atirar; usar a tesoura; amarrar os sapatos; aguentar-se de pé com uma perna só, porém também é capaz de ficar algum tempo sentada e executar atividades manuais. Essa fase também é marcada por uma energia relacionada à organização mental de grande fluidez, na qual ela começa a desenhar uma tartaruga e, antes do término da atividade, o desenho já é um elefante (GESELL, 1999).

Ainda de acordo com as ideias de Gesell (1999, p.200):

A criança desta idade experimenta um prazer significativo em ouvir explicações. E também gosta de fazer caretas. É mais outro processo de se identificar com os adultos e de aperfeiçoar a sua habilidade de leitura das expressões faciais. Está efetivamente lendo, falando e agindo no interior das complexidades da sua cultura.

Á vista disso, observamos que a criança de quatro anos já começa a se comportar socialmente, entendendo de maneira efetiva os comportamentos e valores de sua cultura, desenvolvendo vários talentos, demonstrando estar em fase de desenvolvimento no que diz respeito às relações sociais e interpessoais.

A idade de cinco anos é uma das fases mais significativas de todas as idades, segundo os pais, pois o desenvolvimento ocorre de maneira mais tranquila e suave. Nesse período, a criança organiza as experiências adquiridas no percurso (GESELL, 1999).

[...] aos 5 anos, gosta de estar junto do lar, perto daquilo que sabe que é seguro e, acima de tudo o mais, junto a mãe. A mãe é o centro do mundo da criança, e do que esta gosta mais é de estar junto dela, de a ajudar, de observar, de brincar a seu lado [...] (GESELL, 1999, p. 207).

Nesta idade, a criança se sente à vontade em seu mundo, assume pequenas responsabilidades, o centro do universo passa a ser a mãe, sua maneira de encarar a vida é vista como realista. Mesmo assim, muitas vezes podem aparecer amigos imaginários e, por fim, situa-se numa fase de equilíbrio (GESELL, 1999).

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1896-1980) por meio da Epistemologia e Psicologia Genéticas, tece considerações a respeito da construção da inteligência.

O desenvolvimento mental, de acordo com Piaget e Inhelder (1966/1974), ocorre pela coordenação de três processos: a Organização, a Adaptação (que

envolve os mecanismos de Assimilação e Acomodação) e a Equilibração (que concilia outros fatores de desenvolvimento mental, quais sejam eles: a maturação e a hereditariedade; a experiência ativa e as interações/transmissões sociais.

Portanto,

o desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1966/1974, p. 131).

Pela integração e sucessão das estruturas, podemos dividir o desenvolvimento cognitivo em dois planos: Plano Sensório-Motor e Plano da Representação, que inclui os Estágios Pré-Operatório, Operatório-Concreto e Operatório-Formal). A ordem de sucessão é sequencial, com idades médias, mas que podem variar conforme a qualidade das relações oferecidas pelo meio.

Conforme Piaget (1970/2012), no período da inteligência sensório-motora, de 0 a 2 anos de idade, a criança exibe comportamento basicamente motor e de reflexos, e a cognição evolui conforme os esquemas são construídos (inteligência prática). No estágio do pensamento pré-operatório, que ocorre dos 2 aos 7 anos de idade, a criança desenvolve a linguagem e outras representações devido ao desenvolvimento conceitual, com inteligência intuitiva, raciocínio pré-lógico e semilógico, com relações sociais heterônomas, ou seja, de submissão ao adulto e sentimentos interindividuais espontâneos. No período das operações concretas, dos 7 aos 11 anos de idade, a criança apresenta a reversibilidade, tem capacidade, sentimentos morais e sociais de cooperação, pensamento lógico, problemas concretos em tempo presente. E, por fim, no estágio das operações formais, por volta dos 11 aos 15 anos de idade, a criança já apresenta as estruturas cognitivas em nível mais elevado, sendo capazes de aplicar o raciocínio às diversas categorias de problemas, com operações intelectuais abstratas, formação da personalidade e inserção afetiva e intelectual na sociedade, inserindo-se no período da adolescência.

Em relação à Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, Erik Erikson (1902-1994), é conhecido como primeiro psicanalista infantil americano que redirecionou a teoria dos estágios psicosexuais de Freud, contribuindo, assim, para o estudo do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, ao afirmar que a personalidade se desenvolve em etapas, chamadas de estágios. Portanto, em sua teoria, denomina-se oito estágios, isto é, descreve cada momento da vida e suas características. São eles: Confiança básica *versus* desconfiança (nascimento aos 12-18 meses); autonomia *versus* vergonha e dúvida (12-18 meses aos 3 anos); iniciativa *versus* culpa (3 aos 6 anos); produtividade *versus* inferioridade (6 anos até a puberdade); identidade *versus* confusão de identidade (puberdade ao adulto jovem); intimidade *versus* isolamento (adulto jovem); generatividade *versus* estagnação (idade adulta intermediária); integridade *versus* desespero (vida adulta tardia) (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Conforme Bee (1996, p.32):

Os estágios propostos por Erikson, chamados de estágios psicossociais, são muito menos influenciados pela maturação e muito mais pelas demandas culturais comuns para as crianças de uma determinada idade[...]. Na opinião de Erikson, todas as crianças se movem ao longo de uma sequência fixa de tarefas ou dilemas, cada um centrado no desenvolvimento de uma determinada faceta de identidade.

Para Erikson, o indivíduo se desenvolve sendo mais influenciado pelas demandas culturais, isto é, das exigências do meio em que vive, do que pela própria maturação. Para o autor, as crianças se movem numa sequência fixa de dilemas tendências conflitantes ou concorrentes (VERÍSSIMO, 2002).

Referindo-se aos estágios do desenvolvimento já citados, temos dois em questão nesta pesquisa, nos quais as crianças de quatro e cinco anos podem situar-se, dependendo dos fatores que envolvem seu meio. Sendo eles: “[...]1ª Infância (dos 18 meses até cerca de 3 anos): fase do desenvolvimento muscular- Sentimento: autonomia *versus* vergonha e dúvida; 2ª infância (dos 3 a cerca de 5 anos), fase do controle locomotor- Sentimento: iniciativa *versus* culpa” (VERÍSSIMO, 2002, p. 5).

No primeiro estágio, denominado de autonomia *versus* vergonha e dúvida, a criança aprende o que lhe é esperado, manifestando seus privilégios e deveres, demonstrando suas limitações e evidenciando o desejo por novas experiências.

Considera-se também o autocontrole e a necessidade de aceitação do controle que outros indivíduos estabelecem. Nessa fase, a teimosia se faz presente e para ser controlada os adultos utilizam da vergonha para desenvolver a autonomia e fortalecer a independência (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2007).

No estágio seguinte, intitulado de iniciativa *versus* culpa, os autores colocam que o:

[...] estágio psicossocial da vida [...], é o da iniciativa, uma época de crescente maestria e responsabilidade. A criança, nesse estágio, apresenta-se como claramente mais avançada e mais 'organizada', tanto física quanto mentalmente. A iniciativa se combina com a autonomia para fazer com que ela seja ativa, determinada e capaz de planejar suas tarefas e metas (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2007, p.171).

Ressaltamos que nesse estágio o perigo é o sentimento de culpa que a criança pode desenvolver ter na busca de metas e fantasias genitais, utilizando-se de meios agressivos para se chegar nelas. Porém, a ansiedade para aprender é visível nessa idade, visto que a criança se mostra desempenhada, cuja principal atividade é o brincar. Além dos jogos concretos, também se utiliza os mentais, assumindo o papel dos adultos no mundo da imaginação e, conseqüentemente, o faz-de-conta torna-se importante. No momento do brincar, a criança aprende a conexão entre o mundo interno e externo, fazendo esse intermédio entre os dois mundos, proporcionado assim as memórias do passado para as metas do futuro (HALL; LINDZEY; CAPBELL, 2007).

Um outro autor importante para a psicologia do desenvolvimento foi Freud (1856-1939), o criador da psicanálise, mostrando que, por meio de seus estudos do desenvolvimento psicosexual infantil aliado ao dinamismo funcional da estrutura psíquica (id, ego, superego), desenvolve-se a teoria da personalidade, como também evidencia todo o seu interesse pelos processos emocionais e pela vida mental inconsciente.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), Freud apresenta, em seus estudos com pacientes, cinco fases de descoberta pelo indivíduo, sendo elas: sexualidade oral, aproximadamente dos 12 meses aos 18 meses de idade; sexualidade anal, aproximadamente, dos 12-18 meses aos três anos de idade; sexualidade fálica, evidenciada por volta dos três aos seis anos de idade; a latência,

que é observada dos seis anos de idade à puberdade e a fase genital, que vai da puberdade à idade adulta.

A fase oral é caracterizada pela principal atividade de prazer dos bebês ligada à boca: o prazer de alimentar-se, sugar o seio da mãe para receber o leite e experimentar o ambiente, colocando os objetos encontrados em sua boca. O estágio anal representa o segundo ano de vida da criança, sendo marcado pelo desfralde, isto é, a criança inicia a primeira experiência na regulação externa de um impulso instintual. Nesse momento elas precisam aprender a adiar o prazer sentido ao aliviarem suas tensões anais.

Dependendo de como será realizado esse processo de retirada da fralda, as consequências podem ser importantes na formação de traços e valores específicos. Além disso, nesse período é possível notarmos que, se a mãe for rígida e mostrar repreensão, a criança pode segurar as fezes e conseqüentemente passar a ter problemas, expressando-se raiva e expelir as fezes em momentos inadequados.

Por outro lado, se a mãe for tranquila, elogiar quando a criança evacua de maneira correta, ela conseguirá obter sucesso nessa aprendizagem, adquirindo essa noção (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2007).

No período subsequente, a fase fálica se descreve nas idades de três a seis anos como o:

[...] estágio de desenvolvimento da personalidade, os sentimentos sexuais e agressivos associados ao funcionamento dos órgãos genitais ficam muito claros. Os prazeres da masturbação e a vida de fantasia que acompanham a atividade auto-erótica, montam o cenário para o aparecimento do complexo de Édipo. Freud considera a identificação do complexo de Édipo como uma de suas grandes descobertas [...] (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2007, p. 171).

Assim, nesse estágio, a área principal do corpo é a zona genital, na qual a criança se sente atraída pelo pênis, no caso dos meninos, e quando é notado, acontece a manipulação para a satisfação libidinal. No caso da menina, a situação é diferente, pois ela percebe a falta do pênis e responde com profundo sentimento de inferioridade, responsabilizando sua mãe por ter sido gerada assim, demonstrando um sentimento de ódio pela genitora (CUNHA, 2008).

Ponderamos, também, que a menina passa a ter inveja do pai, pois ele possui uma característica que ela não tem, no caso o pênis, e assim imagina que perdeu algo, assim como os meninos têm medo de perdê-lo: “A emergência e o

desenvolvimento dos complexos de Édipo e de castração são eventos principais do período fálico e deixam um grande número de depósitos na personalidade” (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2007, p.171).

O próximo estágio denomina-se latência, que se inicia por volta dos seis anos de idade até a puberdade. Aqui acontece o momento de calma entre as fases turbulentas, tendo em vista que em etapas anteriores a criança passa por estágios durante os cinco anos de vida. O indivíduo passa por uma estabilidade e, em seguida, a dinâmica se interrompe na adolescência (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2007).

No último período caracterizado por genital, reaparecem os impulsos sexuais da fase fálica, canalizados na sexualidade na puberdade e na idade adulta madura (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Ao concluirmos esta exposição sobre alguns aspectos do desenvolvimento da criança, observamos a significativa contribuição de alguns autores que tratam destes aspectos, sendo eles: físico, cognitivo, psicossocial e psicosexual, chamando a atenção para um olhar diferenciado e mais cuidadoso sobre a criança.

A seguir, discutiremos os documentos que, ao longo do processo da identidade da infância, foram construídos, com o objetivo de embasar a infância numa perspectiva de qualidade, dando subsídios para que as instituições que ofertam esse ensino sejam capazes de definir propostas que possibilitem a integração do desenvolvimento da criança entre todos os aspectos.

#### **2.4 Documentos que permeiam a Educação Infantil**

A Educação Infantil refere-se a uma das etapas da Educação Básica, compreendendo a infância como uma fase que estabelece o início do desenvolvimento infantil integral.

Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos o que os documentos revelam a respeito do sentido de infância e de todo processo educativo que se estabelece nela.

Inicialmente, citamos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incorporada no art. 5º, inciso XIV, da Constituição Federal (CF) de 1934, propondo que compete à União: “Traçar as Diretrizes da Educação Nacional”.

Porém, a versão inicial desse documento só foi encaminhada no ano de 1948 e a versão final foi publicada em 20 de dezembro de 1961, criando a Lei de nº. 4.024, que atribui dois artigos: o primeiro, no título VI no capítulo I e no capítulo II, relacionados com a Educação Infantil (Educação de Pré-primária).

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). (BRASIL, 1961, não paginado).

A morosidade na definição da diretriz se deu por disputa entre os liberalistas e estatistas, ou seja, estes defendiam que o Estado seria responsável por toda a Educação, seja pública ou particular, ao passo que aqueles defendiam que apenas as escolas públicas seriam de responsabilidade do Estado, já as de cunho particular seriam por responsabilidade particular.

O Capítulo II, dessa mesma Lei, trata do ensino primário, que era um dos principais objetivos na época, e por isso foi instituída obrigatoriedade na escola a partir dos sete anos de idade, para que houvesse o ensino da língua nacional devido o período da ditadura:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, não paginado).

Dez anos depois, a LDBEN sofre alterações com uma nova versão da Lei nº.5.692 de 31 de agosto de 1971, que fixa a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971, não paginado).

No final da década de 80, por meio da CF, surge um marco importante para a infância, no seu artigo 6º, o qual estabelece os direitos sociais para a Educação, sendo eles: a proteção, a maternidade e a infância, com a seguinte frase: “São direitos sociais a Educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, não paginado).

Esse documento também contém, em seu capítulo III, seção I (Da Educação), no art. 205, ainda vigente, que a Educação é direito e dever de todos. Portanto, o Estado, a sociedade e a família são responsáveis pela preparação das crianças para se tornarem cidadãos que exercitam a cidadania:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, não paginado).

A CF também objetiva e define a Educação como parte integrante do sistema educacional, considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme o Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” [...] (BRASIL, 1988, não paginado).

Estabelece assim a oferta dessa etapa da Educação na condição de pública, gratuita e de qualidade, para crianças de 0 a 6 anos de idade, em instituições diferenciadas, como as creches e pré-escolas. Com isso, há o rompimento da visão de que a creche supriria apenas as necessidades maternas e passou-se a reconhecer a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. É possível reconhecermos, também, que a CF foi um marco nessa etapa de Educação, pois além de estabelecer direitos das crianças, também avançou no

sentido de pensar na Educação Infantil não como assistencialista, mas, no campo educacional que promove aprendizagens, interações, descobertas que favorecerão a formação de cidadãos (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi mais um marco para a concepção de criança cidadã. Assim, junto ao ECA, a CF possibilitou uma abertura para movimentos sociais de luta pela Educação. Desse modo, favoreceu o entendimento de que creches e pré-escolas não seriam 'favores' aos 'pobres', mas um direito a ser usufruído por todas as crianças, independentemente da sua classe social.

A Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, esclarece que:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.  
Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, não paginado).

Sendo assim, esta normativa federal dispõe sobre os cuidados e os direitos da criança em viver em 'liberdade e dignidade', desenvolvendo, assim, sua integralidade e exercendo seus direitos como seres humanos, direitos de brincar, conhecer e opinar.

Após o ECA, houve algumas alterações na Constituição no que diz respeito ao direito das crianças. A CF (BRASIL, 1988) vem sofrendo alterações constantemente no que tange aos direitos da criança, sendo acrescentados pela necessidade demandada. Em 2000, foi alterado o art. 6º, ao acrescentar como direito social a moradia, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 26. (BRASIL, 2000, não paginado).

Em 2005, também houve a redação da Lei nº. 11.114, na qual o art. 6º alterou a obrigatoriedade de matrícula de sete anos para os seis anos de idade para o ensino fundamental (BRASIL, 2005b). Outra alteração na CF de 1988a ocorreu por meio da EC nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, quanto à gratuidade das creches e pré-escolas, valorizando os profissionais da área (BRASIL, 2006c).

Em 2015, o artigo 6º da CF foi modificado novamente, na versão vigente de hoje, pela EC nº. 90, destacando que: "São direitos sociais a educação, a saúde, a

alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2015e, não paginado).

Em seguida, a EC nº, 59, de 11 de novembro de 2009d, altera o dispositivo do art. 208 mencionado da CF de 1988, que passa a vigorar conforme se segue:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009a, não paginado)

Em 20 de dezembro de 1996a foi sancionada a LDBEN que consolidou ainda mais a Educação Infantil como um direito da criança, reconhecendo essa etapa como a primeira da Educação Básica, além de destacar que é dever do Estado, da família e da sociedade. Ainda a lei ressaltou que as unidades escolares têm autonomia para a organização de seus currículos, incluindo também, o estudo de línguas estrangeiras e a diversidade pedagógica favorecida a cada instituição. Em suma, essa lei é fruto da mobilização da sociedade civil, objetivando assegurar uma legislação brasileira, corroborando numa concepção de criança que necessita de práticas pedagógicas e políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em todos os aspectos, complementando o dever da família e da comunidade.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

[...]

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996a, não paginado).

Podemos observar que há a nomenclatura ‘creche’ para estabelecer as idades referentes de 0 a 3 anos, e a pré-escola, para alunos de 4 a 6 anos de idade, perante a alteração da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996a).

No ano de 2013, a LDBEN (BRASIL, 1996a) foi alterada pela Lei nº. 12.796, de 04 de abril sofreu alterações, definindo que o início da pré-escola seria aos quatro anos de idade, de forma gratuita e obrigatória. “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013b, não paginado).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, é um documento criado para estabelecer conteúdos e objetivos das aprendizagens, isto é, o que seria ensinado na Educação Básica para as crianças, indivíduos denominados como seres que necessitam de estímulos para seu desenvolvimento.

Esse documento apresenta importantes contribuições para os profissionais que atuam na Educação Infantil, pois são conhecimentos organizados em eixos, que incluem Conhecimento de Mundo e Formação Pessoal e Social, agrupados em três volumes. O primeiro descreve a Autonomia e Identidade; o segundo disserta sobre Movimento, Música e Artes Visuais, Linguagem Escrita e Oral, Matemática, Sociedade E Natureza, e o último norteia o trabalho dos profissionais de Educação Infantil com reflexões e discussões garantindo a qualidade do ensino.

[...] O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos,

respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a, p. 6).

Desse modo, torna-se importante o caráter desse referencial, devendo instruir o professor na construção de noções sobre sua prática educativa e integrando a construção de conhecimentos de forma ampla. Neste sentido, esse material propõe discussões e orientações no interior das escolas, tornando-se completo para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações, bem como contribuindo para novas propostas.

Outro documento que também alavancou a defesa pela infância e a oferta da qualidade para o cumprimento dos direitos da criança, foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento mostrou o objetivo do conceito de que a criança é o centro na aprendizagem, portanto traz novos conceitos de como ela aprende. Nessa perspectiva, o aluno deve ter acesso aos conhecimentos científicos e culturais, introduzindo o contato com a natureza. Seus eixos são voltados às brincadeiras e interações, propondo articulações de diversas linguagens na didática e organização curricular. A resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, em seus dois primeiros artigos, define que:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p. 1).

Ou seja, as DCNEI constituem orientações na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas nas instituições de ensino.

Logo após, esse documento foi alterado para Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelecendo objetivos:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem

princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2009b, p. 11).

No ano seguinte, em 7 de abril de 2010b, houve um parecer da CNE/CEB nº. 7<sup>2</sup>, alterando as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 22/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos: I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010b, p. 02).

As Diretrizes que norteiam as propostas pedagógicas e seus projetos determinam concepções do cuidar e educar com qualidade; expõem também o histórico da Educação Infantil, definindo sua identidade, sua função, definição de currículo, visão da criança, partindo dos princípios básicos, que são: políticos, éticos e estéticos.

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013b, p. 89).

---

<sup>2</sup> O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do “ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos”.

No ano de 2006, também foi apresentado pelo MEC o documento denominado “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, construído em dois volumes. Essa referência contém informações sobre a qualidade para a Educação Infantil, tendo como finalidade em seu bojo promover a igualdade de oportunidades educacionais, considerando a diversidade, a diferença e desigualdade do imenso território em que vivemos e suas diversas culturas presentes (BRASIL, 2006b).

Sendo assim, “Espera-se que esta versão final, ao incorporar as contribuições e sugestões recebidas, contribua para solidificar consensos presentes na área e superar desafios antigos, esclarecendo questões que ainda suscitam dúvidas nos dias atuais” (BRASIL, 2006b, p. 8).

O primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil discute aspectos importantes para a definição de parâmetros para a qualidade nessa etapa de Educação, expondo uma compreensão de criança, de pedagogia, da Educação e de Parâmetros Nacionais de Qualidade. Descreve, ainda, sobre a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em estudos recentes dentro e fora do Brasil, os desdobramentos previstos na legislação nacional para esse campo, além de questões e polêmicas no campo. No segundo volume, aponta as competências dos sistemas de ensino e a caracterização dessas instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, compreendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente (BRASIL, 2006b).

Os Indicadores de Qualidade que compõem a Educação Infantil também fazem parte de uma iniciativa que visa contribuir com as instituições de ensino infantil a traçarem o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos das crianças e assim contribua para uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2009c).

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das

crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009c, p. 14).

Outra referência é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído por meio da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, estratégias e metas para a Educação, com vigência de 10 anos. Portanto, esse documento estará vigente até o ano de 2024. O PNE que define em 20 metas uma Educação de qualidade, apresenta como uma de suas referências a oferta de Educação Infantil para 50% (cinquenta por cento) das crianças entre zero e três anos de idade, oferta de pré-escola para 80% (oitenta por cento) da população infantil (BRASIL, 2014).

Desse modo, é possível reconhecermos o quanto que os direitos das crianças foram desrespeitados, ao mesmo tempo em que elas foram consideradas como cidadãos dotados de direitos e deveres. Porém, as leis continuam sendo alteradas até o momento, como por exemplo, as modificações feitas em 2020, na qual a atenção para essa etapa está inserida num processo mais amplo e com significados relevantes (AQUINO, 2001).

Outro ponto a destacar é o educar e cuidar. De acordo com as DCNEI, os dois devem ser exercidos juntos, indissociáveis da prática do educador, fortalecendo o vínculo entre a criança e suas necessidades aos cuidados que lhes são concedidos em relação ao emocional, físico, cognitivo, afetivo e social.

Por último, contamos também com o documento normativo denominado “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), sendo sua primeira versão redigida em 2015. No ano seguinte, em 2016, foi criada a segunda versão, porém houve uma terceira versão redigida no final desse mesmo ano. Contudo em 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, em dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº. 2, que institui e orienta a implantação da BNCC.

Em 02 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a terceira versão do documento para o Ensino Médio. Em seguida, em 02 de agosto do mesmo ano, as escolas de todo o país se mobilizaram para discutir a BNCC no Ensino Médio, com o intuito de sugerir melhorias para o documento. Com isso, até o final de 2018, todas as instituições escolares teriam que, obrigatoriamente, estar ‘usufruindo’ da Base em seus currículos (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 7):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Cabe afirmarmos que este documento normativo apresenta um conjunto de aprendizagens ao longo do desenvolvimento da Educação Básica, favorecendo os direitos de aprendizagens, conforme estabelecidas no PNE, norteando a formulação dos currículos.

Baseando-se nos princípios éticos, estéticos e políticos, já reconhecidos nas DCNEI (BRASIL, 1999), a BNCC visa a formação integral do ser humano em todas as áreas do desenvolvimento, assim contribuindo por uma sociedade mais justa, democrática e sobretudo inclusiva. Esse documento foi o conjunto de princípios fundamentados em leis e diretrizes já existentes, como RCNEI, DCNEI e PNE, que dão embasamento no conjunto orgânico de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Na construção da BNCC, a visão de que a criança modifica a sociedade, a cultura e não apenas interage, reforçou que ela deve ser colocada como protagonista, oferecendo novas referências de como a ela aprende, dando novos direcionamentos quanto à construção do currículo, baseado em direitos de aprendizagem e desenvolvimento já mais bem definidos em comparação ao RCNEI e DCNEI. Os eixos passam a ser no campo experimental, ao qual se pressupõe que a criança aprende com as experiências vividas (PINHO, 2018).

Ainda, é necessário entendermos que a BNCC dispõe de competências que se definem em conhecimentos, conceitos e procedimentos, habilidades, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Contudo, esse conceito encontrado no referido documento já vem sendo discutido por Perrenoud (1999) que também define o sentido de competência.

Para o autor, competência é a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, isto é, se apoiar nos conhecimentos, porém, sem limitar-se apenas neles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira é preciso colocar em ação vários recursos, sendo um deles: cognitivos complementares entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999). Assim, em palavras mais comuns as competências são “[...] representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. (PERRENOUD, 1999, p.04).

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC compreende que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sociomoraes), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

A BNCC também traz aspectos sobre os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, além dos direitos de aprendizagens e de desenvolvimento, conforme explicitado abaixo:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

É possível identificarmos que a BNCC traz propostas para que as crianças tenham um papel ativo na construção do conhecimento, possibilitando o autoconhecimento e conhecimento sobre os outros, nas diversas interações com o mundo social e natural. Esse documento também coloca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam eles:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38, grifo nosso).

Visto que esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são amplos e como direito devem ser respeitados, objetiva-se a garantia de experiências e a participação do aluno na construção do conhecimento, partindo-se da realidade e da vivência em sociedade, propiciando a construção de sua identidade pessoal, social e cultural.

A BNCC também descreve sobre as aprendizagens socioemocionais. De modo geral, ela inclui dez competências, que tem por finalidade o desenvolvimento dos alunos em suas dimensões cognitivas e afetivas, dentre elas incluem o social e o emocional que apontam o desenvolvimento de princípios que envolvem valores e atitudes em suas condutas. São elas: Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação e Responsabilidade e Cidadania. Essas competências devem ser introduzidas no ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica, sendo as três últimas referentes ao respeito a valores e às atitudes de conduta:

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Embora a BNCC aponte as competências gerais a serem trabalhadas na Educação Básica, não fica clara a operacionalização do trabalho com as aprendizagens socioemocionais. Mediante a construção de valores sociomoraes, sob a ótica da Psicologia da Moralidade, poderão fornecer subsídios para essas aprendizagens socioemocionais.

Na Educação Infantil, dentro dos cinco campos de experiências estabelecidos, quais sejam eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, contidos na BNCC, que tem por finalidade as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, tendo como eixo estruturante as brincadeiras e as interações sociais, observamos que o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” se aproxima do trabalho com as aprendizagens socioemocionais. Este campo aponta que:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 40).

Este campo apresenta como se deve introduzir no cotidiano da criança as formas de interações no meio social, desenvolvendo a autonomia e atitudes, de forma a valorizar a si e a respeitar os outros, reconhecendo suas diferenças.

Portanto, esta seção teve por objetivo apresentar alguns aspectos históricos da infância e seu contexto nos dias atuais. Também foram tratados os aspectos do

desenvolvimento infantil a partir da primeira infância, observando-se que esses estudos são necessários e apontam contribuições relevantes para o campo da Educação.

Os documentos e as leis que abrangem a Educação Infantil também deram embasamento para um olhar atencioso a esta etapa, bem como para entendermos os direitos do desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.

Por meio da sociologia da infância, é possível compreendermos que o conceito de criança vem se alterando conforme as representações sociais sobre a infância. Um novo olhar sobre o assunto vem sendo construído, os estudos e pesquisas no campo da infância vêm subsidiar e embasar novas reflexões sobre o conceito de criança e o trabalho das instituições para o seu desenvolvimento integral. Esse novo olhar traz perspectivas de mudanças e qualidade a ser ofertada nos espaços escolares, ambientes que devem desenvolver a integralidade e potencializar o desenvolvimento humano.

Na próxima seção, apresentamos uma discussão sobre Educação em valores na infância, contemplando a construção da autonomia e valores morais, além do brincar, da construção de valores e do desenvolvimento moral na perspectiva cognitiva-evolutiva.

### 3 A EDUCAÇÃO EM VALORES NA INFÂNCIA

Valores morais são juízos presentes na vida dos indivíduos, construídos pelo social que diferenciam o certo do errado. Estes valores têm o papel de instruir o comportamento dos cidadãos, estabelecendo um convívio social democrático e harmonioso. Podemos dizer que estes valores vão sendo construídos e desenvolvidos desde cedo e, assim, aprimorados durante o desenvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, buscaremos, nesta seção, apresentar alguns conceitos sobre o tema. Em seguida, abordaremos a importância do brincar no desenvolvimento dos valores, a compreensão sobre o desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva, a concepção da epistemologia genética sobre a construção da inteligência, o desenvolvimento da autonomia moral e a construção dos valores. Por fim, dissertaremos sobre as contribuições da teoria de Lawrence Kohlberg para o raciocínio moral. Assim, as perspectivas referentes ao desenvolvimento da autonomia moral estão ligadas a relações mais justas e democráticas.

#### 3.1 Considerações iniciais sobre a construção de valores morais

O tema valores morais é muito relevante nos dias atuais devido aos conflitos que as instituições escolares vêm presenciando em seu contexto escolar, tais como: violência, *bullying* e indisciplina, que são questões que resultam em situações desagradáveis ou até mesmo em tragédias. Isto vem ao encontro do que dizem La Taille e Menin (2009, p.10), quando afirmam que “os valores estariam doentes, isto é, sendo desaparecidos, ou em ‘crise’ sendo interpretados de outras formas”.

Complementando essa ideia de crise de valores ou valores em crise, La Taille e Menin (2009, p. 10) colocam que:

[...] esse tipo de crítica [crise de valores ou valores em crise] encontra-se em todas as épocas, parecendo traduzir um mal-estar moral perene, é imperativo nos perguntarmos se essa crítica tem especial relevância para os dias de hoje. Alguns responderão afirmativamente, trazendo, do ponto de vista moral, exemplos como a forte presença da violência, da corrupção, da irresponsabilidade, da incivilidade, do bullying, da força do crime organizado, e de outros problemas mais [...].

Ainda segundo estes autores, a expressão 'valores em crise' está relacionada ao processo de mutação que a moral está passando devido a pós-modernidade, tendo em vista a busca do prazer e o não cumprimento do dever desse novo homem contemporâneo.

De acordo com Rique Neto (2009, p. 89):

Crise de valores é a ideia de que certos valores sociais e morais estão doentes e em vias de extinção. Por outro lado, valores em crise indicam que certos valores sociais e morais estão em um processo de reconstrução na sua definição e/ou forma de expressão, para se adequarem ao momento histórico.

Nesse sentido, a crise de valores significa a extinção deles ou uma segunda justificativa considerável na qual está acontecendo um processo de reconstrução desses valores na sociedade, resvalado no momento atual em que estamos vivendo como já mencionado.

É nesse sentido que o trabalho com valores morais, desde a infância, torna-se fundamental, oportunizando à criança pequena diversas situações de convivência, nas quais ela desenvolve noções de respeito, cooperação e atitudes positivas dentro e fora do ambiente escolar. Sendo a escola um espaço de desenvolvimento, ela também é considerada um ambiente propício para a construção das noções de valores, sejam morais ou não. Isto é, as instituições escolares têm como responsabilidade o desenvolvimento integral do aluno, mediante os conteúdos curriculares embasados em documentos e aspectos emocionais e afetivos que ajudam na construção do ser humano enquanto um indivíduo social.

Para ampliarmos a compreensão sobre valores morais, é fundamental a contribuição de autores como Puig (1998), La Taille e Menin (2009), Moreno (2005) e Piaget (1994), entre outros, que subsidiam o tema, apontando que estes valores são necessários à ação educativa e indispensáveis à formação do indivíduo, fazendo com que este encontre sentido em suas ações, compreendendo a resolver conflitos, a aprender a responsabilizar-se por suas atitudes e sabendo lidar com as relações interpessoais.

Marques, Tavares e Menin (2017, p.17) explicam que: "A palavra valor vem de valere e exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade (o bem, a beleza, a eficácia ou utilidade, o poder) atribuída por alguém a algo [...]". Nessa perspectiva, a palavra 'valor' não significa algo concreto, mas é resultado que existe das interações

e relações, sejam elas com pessoas, atos ou coisas e, assim, tornam-se justificativas ou motivos que fundamentam as ações.

Na antiguidade, na Grécia, a palavra 'valor' era destacada pelo filósofo Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.), o qual contestou contra o relativismo moral, opondo-se à universalidade dos valores éticos. Para Platão (427 a.C. - 347 a.C.), 'valor' é a reflexão valorativa, isto é, culmina na ideia do bem, ao passo que para Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) os valores eram relativos à teoria das virtudes, que, por sua vez, significava ideia do bem para o plano imanente. Posteriormente, Kant (1724-1804) também estabeleceu que a ideia de 'valor' é articulada ao domínio da consciência pessoal e individual, descrita por um forte formalismo moral, em que os valores são emitidos pela consciência e não pelo que o real apresenta. Contudo, a palavra 'valor' surgiu no contexto das ciências econômicas com Adam Smith (1723-1790), com o objetivo de caracterizar algo valioso e que se pode usar ou trocar. Porém, na segunda metade do século XIX e início do XX, a palavra foi introduzida na filosofia por Nietzsche (1844-1900) (PEDRO, 2014).

La Taille e Menin (2009) também corroboram, destacando que valores são o resultado do investimento afetivo. Dessa forma, os valores fazem parte do plano ético, estando presentes projeções para vida moral e geral. Nesse sentido, ainda ratifica, descrevendo que valores inspiram princípios e regras, assim assimilados intelectualmente.

Piaget (1932/1994) também define que 'valor' consiste num investimento afetivo que interfere nas ações dos indivíduos para uma direção. Destaca que são valores morais as motivações afetivas, inseridas nas ações, nas regras, nos princípios e nos juízos. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a construção psicogenética dos valores perpassa o caminho da heteronomia para a autonomia.

Para tanto, Moreno (2005, p. 117) pondera que:

Os valores são essenciais na ação educativa, pois ocupam papel importante na formação da pessoa, pois os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver.

Os valores morais tornam-se importantes na ação educativa, pois trata-se da formação dos indivíduos, refletindo na personalidade, cultura, moral e no social, advindo da família e da escola. Para Puig (1998), valores morais são como

orientações de julgamento, pois revelam como as coisas devem ser, conforme determinadas no contexto social e da comunidade em que se vive. São esses valores que presidem o correto, portanto sua finalidade é auxiliar nos comportamentos humanos e nas suas motivações.

Conforme Araújo, Puig e Arantes (2007, p. 122) descrevem,

Valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo, eles contribuem para que uma pessoa consiga ter seu comportamento orientado e coerente, permitindo que suas decisões sejam mais conscientes e autônomas, pois são como guias de conduta necessários quando uma pessoa se encontra em situações controvertidas.

Percebemos, então, que valores se denominam como sentimentos positivos, valores afetivos que damos às coisas, relações ou pessoas, procurando contribuir como referência de conduta para situações controversas.

De acordo com Ramos (1991, p.137), “A criança educada no ambiente na qual a verdade é respeitada, as promessas são cumpridas, onde a verdade e a honestidade são praticadas e “pregadas”, é natural que a criança e o adolescente aceitem o mesmo sistema”.

Portanto, um ambiente que oportuniza a qualidade nas relações e o bom convívio favorece a construção dos valores morais na criança. Complementando sobre os valores, BRASIL (2007, p.12) ressalta que:

[...] não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia a dia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores.

Podemos compreender que os valores morais são frutos das experiências significativas que temos em consequência da qualidade das relações construídas no dia a dia.

Em sua dissertação, Klein (2006) conceitua valores como referências significativas para as ações e práticas, no entanto, valores não estabelecem o que deve ser feito, mas aponta uma direção a ser seguida.

Assim, para que as crianças e os adolescentes desenvolvam a regulação dos afetos em virtude do exercício de valores, é preciso que tenham experiências

com conflitos e, assim, possam tomar decisões e refletir sobre suas ações e resultados (VINHA *et al.*, 2019).

Atualmente, há uma grande demanda social e legal sobre os estudos relacionados ao desenvolvimento de valores. Muito tem se falado sobre respeito mútuo e ética, devido ao momento em que estamos vivendo de uma sociedade heterogênea, na qual a intolerância, o preconceito e o desrespeito estão aumentando cada vez mais.

Entretanto, para uma sociedade democrática, aspira-se por uma convivência mais justa e respeitosa. Para que isso se efetive, torna-se urgente que existam boas regras que regulem o coletivo, isto é, para que se cumpram as regras efetivamente, é necessário que as pessoas validem a necessidade delas e as sigam por aceitação interna (VINHA *et al.*, 2019).

Reconhecer que há valores universais faz com que as pessoas vivam bem em comunidades, favorecendo ocasiões em que, possivelmente, sejam mais requisitadas por outras culturas, em momentos de adaptação às mudanças históricas (VINHA *et al.*, 2019).

Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto (MENIN, 2002, p.93).

Para as autoras do livro 'Valores Sociomorais', são valores a justiça, a solidariedade, a liberdade e o respeito, valores esses que qualificam o bem e o mal nas ações dos indivíduos, permitindo às pessoas um jeito melhor de viver (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Contribuindo, na mesma perspectiva, Moreno (2005) descreve como valores a solidariedade, o diálogo, a convivência, a tolerância, as boas maneiras, a bondade, a consciência moral e a vontade.

Pedro (2014, p.492) explica que:

Os valores constituem, assim, uma resposta natural às necessidades sentidas pelo sujeito; daí, a sua importância e contributo para a

transformação da realidade; daí, o papel crucial que a educação pode representar no entrelaçar dos seus objetivos com o ganho de consciência reflexiva e praxica acerca dos valores com vista à realização do sujeito, de acordo com as suas preferências.

A família e a escola exercem papéis fundamentais no desenvolvimento dos valores, porém possuem caráter diferenciado no sentido de atuar no processo das aprendizagens. Por exemplo, no espaço familiar, a criança passa a ter uma educação mais informal, não sistematizada. Aos poucos, ela interage com as pessoas que convivem em sua casa e na comunidade, aprendendo o que é o “certo” e o “errado”, bem como atitudes fundamentais, de acordo com o ambiente em que se encontra, compreendendo os valores individuais, tais como: solidariedade, bondade e generosidade.

Na escola, como agente socializador secundário, a criança passa a interagir com outras crianças e adultos, colaborando nas aprendizagens das diversidades e de outras culturas, passando do espaço familiar ao coletivo, vivenciando tudo que humaniza, como, por exemplo, lidar com o próximo, conversar com o outro, conviver junto, entre outros (VINHA *et al.*, 2019).

No que se refere à Educação moral, considera-se que é um processo pelo qual os valores deixam de ser leis atribuídas por agentes externos e transformam-se em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa (MULLER; ALENCAR, 2012).

Corroborando essa ideia, Piaget (1996) afirma que a moral vem como consequência do respeito que alcançamos pelas regras, isto é, respeitamos primeiramente as pessoas que estabelecem tais princípios e depois compreendemos as regras.

Conforme Araújo, Puig e Arantes (2007), os valores são construídos e organizados num sistema e cada indivíduo constrói valores que vão sendo posicionados de forma mais centrada na identidade, enquanto outros se posicionam de forma periférica. Com isso, o que irá determinar a forma com que os valores se constroem é a intensidade da carga afetiva colocada nesse valor. É nesse sentido que os valores centrais são construídos nos sentimentos positivos em maior intensidade; por outro lado, os periféricos possuem intensidade menor, por isso que estão na ‘periferia de nossa identidade’.

Araújo, Puig e Arantes (2007, p.25) expõem que:

Um mesmo valor (por exemplo, ser honesto) pode ser central e/ou periférico na identidade do mesmo sujeito, dependendo do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação. Ele pode ser estritamente honesto em relação à preservação do patrimônio de seus amigos, o que o levará a sentir-se culpado ou envergonhado se furtar algo de uma pessoa próxima. E não se sentir da mesma maneira se furtar de um estranho ou se falsear em sua declaração de rendimentos para o governo. Ou ainda, tornando o quadro mais complexo, a honestidade para com os amigos pode ser um valor central hoje, mas daqui a um ano, por inúmeras razões imprevistas, passar a ser um valor periférico. Um determinado amigo pode ser um valor para uma pessoa e, depois de um desentendimento, deixar de sê-lo em pouco tempo.

Isto é, observa-se que o valor 'ser honesto' é o mesmo nas duas situações, porém o posicionamento do valor no sujeito muda de acordo com as relações contidas na ação. Nesse contexto, torna-se complexo o estudo da moralidade e de valores.

O objetivo central da educação, em nossa opinião, deve ser o da construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejam o exercício competente da cidadania, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 208).

Sendo assim, observamos que uma das finalidades da Educação é a construção da personalidade moral, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico para o exercício da cidadania, partindo de princípios democráticos que fundamentam a vida em sociedade.

[...] valores se constituem como parte inevitável da vida humana: impossível imaginar uma vida sem eles. Assim são também os valores morais: ninguém consegue se situar além do bem e do mal, pois todos somos inevitavelmente morais. Toda pessoa humana é inevitavelmente moral (CORTINA, 2005 *apud* MARQUES, TAVARES, MENIN, 2017, p. 22).

Nesse contexto, os valores morais são indispensáveis para a vida humana, sendo impossível uma sociedade sem eles, pois toda pessoa tem a tendência a ser moral.

Porém, é necessário destacarmos que valores éticos se diferenciam dos valores morais. Segundo Marques, Tavares e Menin (2017), valores morais são

aqueles vivenciados na família, na escola, cercando os indivíduos e apontando o que é bom, justo e certo.

Já os valores éticos dispõem de uma reflexão mais aprofundada sobre os valores morais, ou seja, investigam quais os sentidos dos valores, quais os motivos para os seguirem e quais os mais apropriados e importantes (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Segundo Oliveira (2002, p. 124), ao se discutir “valores”, torna-se relevante compreendermos também o papel do educador na sua construção.

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

Cabe ao professor observar e conhecer cada criança, refletindo sobre o valor de cada experiência, pois educar e ensinar é pensar em práticas educacionais que visam seu desenvolvimento, deixando-a experimentar, usar a criatividade e autonomia no processo de construção do seu conhecimento.

Complementando, Ponce (2009, p. 12) disserta que:

A prática pedagógica do programa de educação em valores poderá conter, também, reflexões sobre conteúdos cognitivos temáticos, que subsidiam as discussões e os aprofundamentos das questões éticas: mas, para além deles, terá de contemplar metodologias e vivências que permitam o reconhecimento e o questionamento de valores, assim como a incorporação de novas práticas de viver e conviver.

Portanto, há que se destacar a importância de um trabalho pedagógico capaz de evidenciar a construção de valores morais nos anos iniciais, enfatizando que quanto mais as crianças vivenciam experiências ligadas à interação e ao respeito as regras, mais elas se tornam capazes de, desde cedo, darem lugar à autonomia e à consciência do ‘certo’ e ‘errado’. Sendo assim, o papel do professor é preparar os alunos através de suas práticas pedagógicas, ensinando-lhes os princípios dos valores da democracia, a fim de estabelecer convivências mais democráticas dentro da sociedade.

Compreendemos que os valores morais não nascem com o indivíduo e não são ensinados pelas pessoas, mas são construídos por meio das experiências significativas que a criança estabelece com o mundo, dependendo também da interação da criança no dia a dia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre ela e a fonte de valores (ARAÚJO; ARAÚJO, 2002).

Destacamos que o ambiente sociomoral colore os aspectos do desenvolvimento das crianças, por ser um contexto no qual elas elaboram suas ideias e sentimentos sobre si e sobre o mundo. É nesse sentido que os adultos determinam a natureza desse ambiente, através das interações diárias entre eles e as crianças (DE VRIES; ZAN, 1998).

No documento das DCNEI, no que diz respeito às propostas pedagógicas, incorporam-se três princípios primordiais sobre a questão do desenvolvimento da criança no espaço escolar, cujo um deles se direciona ao desenvolvimento de valores, conforme BRASIL (2013b, p. 8):

Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas.

Partindo dessa concepção, nos princípios que envolvem a Educação Infantil, um deles está ligado ao desenvolvimento de valores morais, no que diz respeito às atitudes favoráveis, à solidariedade e ao respeito ao meio.

Sendo assim,

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2013b, p.27).

Assim, é importante considerarmos que:

Se queremos educação para a autonomia (a adoção consciente de valores) é impossível que isso seja obtido por coação; ou seja, se queremos formar alunos como pessoas capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contravalores, então é preciso que a escola monte situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se em moral meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (MENIN, 2002, p. 201).

Podemos entender que os valores são aprendidos e vivenciados no dia a dia por meio das situações que exigem escolhas, experimentando-as, e não por mera transmissão de conceitos. Assim, são necessárias práticas educativas que deem significados a esse ensino.

Aranha (2006, p. 172), pondera que:

Desde o nascimento, nos encontramos envolvidos por valores herdados, pois o mundo cultural é um sistema de significados estabelecidos por outros”, ou seja, desde o nascimento somos envolvidos pela cultura, e quando crescemos aprendemos que esses valores são princípios que fundamentam as ações humanas, é nesse sentido que os profissionais de educação devem enriquecer seus trabalhos na reflexão das experiências.

A finalidade da Educação em si é o desenvolvimento integral. Os valores éticos, por exemplo, contribuem para que a escola construa um caráter livre e forte, significando assim que o ensino precisa proporcionar condições propiciadoras do amadurecimento das funções psicológicas, de modo livre e absoluto (PUIG, 1998).

Para De Vries e Zam (1998, p. 194),

O desafio de socializar crianças é descobrir como ajudá-las a controlar seus impulsos, pensar além do aqui e agora e tornarem-se capazes de refletir sobre as consequências de suas ações. Isto envolve o descentramento necessário para considerar visões e sentimentos de outros.

Uma Educação baseada em valores morais deve propor práticas que contribuam para um bom desenvolvimento social, contribuindo para que a criança comece a construir sua personalidade moral.

Cabe ressaltar que o RCNEI, no volume 1, dialoga sobre os valores quando expõe os três princípios da Educação Infantil, quais sejam:

As capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da auto-estima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros. [...] As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças. As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura, etc (BRASIL, 1998a, p. 48).

Ou seja, é preciso que as crianças iniciem a aprendizagem sobre valores desde a idade tenra, pois suas ações para com o outro devem ser baseadas no respeito às diferenças, aos hábitos e aos costumes.

Esse mesmo documento, em seu volume 2, também explicita os objetivos específicos para a faixa etária de crianças de quatro e anos de idade:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências; brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe (BRASIL, 1998b, p.27).

Diante do exposto, observamos o desenvolvimento dos valores nesses objetivos propostos, construindo uma imagem positiva de si e desenvolvendo atitudes positivas para a convivência entre pares.

No documento, “Indicadores de Qualidade”, também são destacadas algumas considerações sobre a qualidade na Educação Infantil. Uma delas se refere à concepção da qualidade na Educação em valores sociais, ou seja, é preciso fundamentar conceitos como a busca por relações mais solidárias e humanas, respeito com o meio ambiente e o desenvolvimento de uma cultura de harmonia e paz (BRASIL, 2009c).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil ainda enfatizam que:

A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser

formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias (BRASIL, 2009c, p. 45).

Ou seja, as relações entre as crianças devem ser analisadas pelos professores, e, quando necessário, estes precisam interferir em situações com maior grau de conflito. Assim, cabe aos adultos a intervenção segura e cuidadosa sempre que se depararem com expressões de racismo, de preconceito, de agressões físicas e verbais entre os pequenos. No entanto, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas (BRASIL, 2009c).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade, em seu volume 2, também descrevem propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil, tendo como exemplo a valorização das atitudes de cooperação, tolerância e respeito às diferenças. Nesse sentido, é preciso também orientar contra discriminações de gêneros, etnia, opção religiosa ou crianças com necessidades educacionais especiais, proporcionando aos alunos aprendizagens de vivência e convivência em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente (BRASIL, 2006a).

Essas propostas pedagógicas procuram promover práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguísticos e sociais dos pequenos, entendendo que as crianças são seres completos, totais e indivisíveis (BRASIL, 2006a).

Assim, “Promovem a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006a, p. 32).

Um outro ponto a ressaltar é sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem das Competências Socioemocionais (CSE), pois está intrinsicamente relacionada aos sentimentos e emoções. Salientamos também sobre o vínculo afetivo entre educador e aluno, pois é nesse momento que o ensino dos valores pode ser evidenciado, sendo que, para vivenciá-los, é preciso reconhecer o outro, ter participação e diálogo, pois são os momentos educacionais que proporcionarão as interações e direcionarão cada aluno a reconhecer relações estabelecidas dentro do respeito, do diálogo, da tolerância e da solidariedade.

De acordo com Jacon (2016), cabe ao professor estabelecer uma atitude de acolhimento, valorizando os alunos, tendo consciência das limitações, bem como respeitando a identidade de cada um.

Em cada atitude ou atividade que envolve o processo cognitivo, deve haver afetividade, isto é, sem o vínculo afetivo a aprendizagem não se concretiza completamente. Para Piaget (1964/1999, p. 22), “Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”.

As aprendizagens intelectuais e emocionais são fundamentais para a construção da autonomia intelectual e moral. Sendo assim, as CSE compreendem um modelo teórico do campo da Psicologia e referenciam as aprendizagens socioemocionais, dentre elas: a empatia, a capacidade de lidar com as frustrações, o autocontrole, a resolução de conflitos e cooperação, o diálogo, a tolerância, a resiliência e a estabilidade emocional.

Assim, enfocamos que, no campo das CSE, apresentam-se como necessários os valores sociomoraes que, com base na Psicologia da Moralidade, são importantes para o convívio em sociedade, pautados na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação, cuidado. Podemos, portanto, pensar na proximidade desses dois campos de conhecimento: das CSE e dos valores sociomoraes como regulação das aprendizagens socioemocionais. Assim, essa aproximação é necessária para a construção da autonomia intelectual e moral, autonomia que se desenvolve no cotidiano, nas relações interpessoais.

Ao se estabelecer as ‘competências’, a BNCC consolida os valores e promove ações que contribuem para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e mais humana (BRASIL, 2018). Dentro dessas competências gerais, estão as CSE, explicadas como:

Educação emocional pode ser concebida como o desenvolvimento das competências emocionais, essas, como sendo conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para reconhecer, compreender e regular emoções em si e nos demais (ZAMBIANCO, 2020, p. 110).

Assim, Zambianco (2020) afirma que aprendizagens socioemocionais é o processo no qual as crianças e adultos compreendem e gerenciam as emoções,

estabelecendo relacionamentos positivos, empatia ao próximo e tomam decisões mais responsáveis.

Já a BNCC define competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08).

Carvalho e Silva (2017, p.184) esclarecem que:

Competência: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois. No aspecto da competência socioemocional: para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens. [...] No aspecto da competência cognitiva: para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados.

Ou seja, a competência é a capacidade de articulação, tanto no aspecto cognitivo, quanto nos emocionais, contemplando a habilidade de se relacionar com o outro, de gerir suas emoções, de desenvolver a autonomia e de enfrentar diversas situações de maneira responsável.

Referindo-se ao Instituto Ayrton Senna, Carvalho e Silva (2017, p.183) discursa que “é necessário [...] formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo”.

Ao se desenvolver um trabalho pedagógico com a dimensão socioemocional, o professor possibilita ao aluno o desenvolvimento das competências, tornando-os mais autônomos e reflexivos, aprendendo a lidar com os conflitos e com as emoções.

Nesse sentido, o professor necessita desenvolver e conduzir as interações sociais, pois são elas que conduzem os alunos a lidarem com as diversidades e conflitos de ideias. Portanto, ao favorecer o trabalho com valores morais e competências socioemocionais, oportunizará condições para que as crianças vivenciem as variadas situações que proporcionam a afetividade, os conflitos cognitivos e afetivos.

Na próxima subseção será discutido o papel do brincar no desenvolvimento de valores morais, isto é, o papel da brincadeira na construção de uma aprendizagem mais interativa e prazerosa quanto aos valores.

### 3.1.1 O brincar e a construção de valores

Na Educação Infantil, um dos aspectos importantes a se considerar é a brincadeira como meio de aprendizagem para as crianças, tendo em vista que, por meio dela, as interações e as construções ganham importantes significados na construção de valores.

O brincar é um instrumento importante que permeia a ação do professor na construção dos valores nas crianças. Quando se desenvolve uma prática pedagógica com o brincar, o aluno é capaz de criar, recriar e aprender diversos valores necessários a sua relação com o meio e com o outro.

Nessa ótica, a brincadeira também é considerada uma ação simbólica que propicia à criança a apropriação de elementos da realidade e, a partir daí, construa novos sentidos e significados. Mediante a brincadeira, há uma conexão entre a imitação e a realidade, interiorizando determinados modelos dos adultos (BRASIL, 1998a).

Vale ressaltarmos que o brincar na rotina escolar é o eixo central do currículo, da mesma forma que os aspectos que envolvem o educar e o cuidar na Educação Infantil também o são.

O brincar na Educação Infantil é uma atividade social relevante, cujas ações e imaginações possibilitam oportunidades singulares para as crianças. Só se vive a infância na sua plenitude uma única vez na vida. Portanto, as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretarem e compreenderem o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade (SECCHI; ALMEIDA, 2007, p. 2).

Pensar em educar uma criança é pensar em práticas educacionais que visam atitudes em prol do seu aprendizado, deixando-a experimentar, ser criativa e autônoma em seu processo de construção do conhecimento.

Para Kishimoto (2017, p. 19), “A infância é, também, a idade do possível, pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.” Assim, nos dias atuais, a imagem de infância é enriquecida com a

ajuda pedagógica e psicológica, que reconhecem o papel da brincadeira e do brincar no desenvolvimento e na construção do conhecimento.

Martins (2016) enfatiza que a autonomia moral é desenvolvida por meio de um caminho psicogenético que envolve a construção de valores morais e que acontece por meio das relações interpessoais. É nessa perspectiva que a construção dos valores se inicia muito cedo com a vivência de exemplos e situações cotidianas que vão formando a moralidade nas crianças.

A construção da autonomia moral, por meio do respeito mútuo e das relações de cooperação, deve ser um dos objetivos das instituições de Educação Infantil, pois constroem oportunidades que ajudam as crianças no processo de decisão coletiva, a assumirem responsabilidades e a pensarem no próximo. Assim, cabe ao professor a promoção de um ambiente favorável para que as crianças tenham liberdade adequada, com situações pensadas e dirigidas para vivenciarem valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o respeito e as habilidades de relações sociais, a valorização positiva de si e do próximo, a empatia, e a resolução de conflitos em compartilhar objetos, brinquedos e jogos durante as brincadeiras.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: [...]; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998a, p. 28).

O aspecto significativo é que o desenvolvimento moral pode ser percebido e visualizado, através da observação das crianças, quanto às suas relações no momento em que ela experimenta. Neste sentido, as relações entre indisciplina e desenvolvimento moral na Educação Infantil envolvem dificuldades em aceitar e seguir regras e respeitar o outro. Além disso, o desenvolvimento moral é um processo gradativo que pode ser estimulado pelo meio em que a criança vive, assim como o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, devemos oportunizar a prática de valores morais, de relações de reciprocidade e cooperação por meio da oferta às

crianças da experiência de conviver com respeito mútuo e empatia, importantes para oportunizar a formação de alunos autônomos e independentes (FRANZOLOSO, 2011).

É possível compreendermos que é na brincadeira que a criança amplia seus conhecimentos, interioriza as regras e respeita a si mesmo e ao próximo. Assim, as relações sociais da criança, nessa etapa da Educação Infantil, são mediadas pelos adultos e pelas crianças de mesma idade ou de idades diferentes. É neste campo relacional que a criança se desenvolve e é de fundamental importância que os professores tenham conhecimento de suas influências nesse processo (MOURA, 2009).

O campo de relações sociais que a Educação Infantil propicia, nas situações de jogos, atividades brincadeiras, lanche e higiene, recreio ou educação física, constitui o ambiente de que a criança necessita para desenvolver todas as suas competências e aprender a conviver com o coletivo. Em parte desse desenvolvimento global infantil está o desenvolvimento moral, que envolve o processo de conscientização das regras pela criança e que, progressivamente, conduz as crianças à autonomia e à autodisciplina, oportunizando que as manifestações de indisciplina se tornem cada vez menos frequentes, principalmente, em ambientes sócio-morais (FRANZOLOSO, 2011, p. 90).

Segundo o documento intitulado “Brinquedo e Brincadeiras nas Creches” (BRASIL, 2012), é por meio da brincadeira que a criança investiga e se expressa, possibilitando sua aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que contribuam para a brincadeira como algo que é marcado na infância. As propostas pedagógicas da etapa de Educação Infantil, por exemplo, consideram a criança como sujeito de direitos e, assim, através das relações, interações, vivências e experiências, oportunizam à criança a construção da identidade pessoal e coletiva, visto que ela brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, entre outros. É nesse sentido que as práticas pedagógicas aplicadas na Educação Infantil deverão apresentar como eixos norteadores a brincadeira e a interação.

O brincar ou a brincadeira-considerados com o mesmo significado[...] - é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive (BRASIL, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, brincar significa recriar e repetir ações prazerosas, no sentido de usar a criatividade, explorar o espaço ao seu redor, usar a comunicação e assim construir a compreensão do seu universo. Assim, a brincadeira de qualidade faz a diferença, cuja qualidade condiz com a intencionalidade de um adulto, construindo nas crianças a autonomia na experiência presente e futura, bem como contribuindo para a formação integral dos alunos. Por conseguinte, os eixos de interações e brincadeiras são os pilares para se educar com qualidade (BRASIL, 2012).

Durante a brincadeira, podem surgir confrontos: uma empurra o outro para tomar o brinquedo, o que obriga a professora a intervir, para a criança aprender a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo, levando-a a partilhar a brincadeira com o amiguinho. Os conflitos fazem parte da educação das crianças e devem ser experimentados, para que aprendam a compartilhar e a viver em grupo (BRASIL, 2012, p. 35).

Tendo em visto isso, o brincar torna-se uma atividade fundamental para o desenvolvimento, considerada a primeira atividade social que apresenta a finalidade na construção e reconstrução das relações sociais, culturais e históricas. Nesse contexto, os ambientes escolares devem oportunizar experiências que contemplem o brincar, segundo Lopes *et al.* (2017).

Pickard (1975, p. 64) arrazoa que:

A aprendizagem se dá quando o comportamento é modificado pela experiência passada. Ela segue a experiência anterior e dela resulta. A experiência deixa certa espécie de traço no cérebro, que pode ser ativado pela recorrência da experiência ou por uma experiência semelhante à anterior. Mas, quer o façamos quer não, nosso comportamento pode ser afetado pela experiência. Dessa maneira, o que tiver sido aprendido implicará uma mudança no padrão total da personalidade. Não continuamos a ser a mesma pessoa depois de ter aprendido alguma coisa e, quanto mais importante for o aprendido, maior a mudança.

Ao considerarmos a definição de aprendizagem por Pickard (1975), percebemos que as experiências têm papel fundamental nas mudanças que ocorrem no indivíduo, pois o comportamento e a personalidade são modificados após a aprendizagem da situação e, assim, quando ocorre um evento parecido, nosso cérebro terá armazenado informações do que passamos anteriormente, modificando nossas ações de acordo com o que achamos positivo e negativo das experiências passadas.

Queiroz, Maciel e Branco (2006) descrevem que a brincadeira contribui para a produção de novos significados pela criança e para a transformação de sua realidade através do papel ativo do percurso de seu próprio desenvolvimento.

O RCNEI, em seu volume 1, aponta os três eixos do trabalho educativo, sendo eles: conceituais, procedimentais e atitudinais. O primeiro, denominado campo conceitual, menciona a construção ativa das capacidades em operar ideias, imagens e símbolos, permitindo atribuir sentido a realidade. Nessa perspectiva, as aprendizagens acontecem através do processo de idas e vindas, avanços e recuos, no qual as crianças constroem ideias, ampliam-nas e assim modificam-nas. No segundo eixo do trabalho educativo, referente aos conteúdos procedimentais, especifica o saber fazer, no qual a criança estabelece os caminhos e constrói instrumentos para a realização de suas ações, partindo das tomadas de decisões. Em seguida, o último eixo, caracterizado pelos conteúdos atitudinais, que corresponde aos valores, às normas e atitudes, com a finalidade de os explicitar e compreendê-los para que sejam mais 'fáceis' de serem interiorizados, pois as instituições escolares têm como um dos seus objetivos o direcionamento do trabalho com a socialização da criança. Desse modo, é possível criar contextos geradores de atitudes (BRASIL, 1998a).

Ainda nesse documento, destacamos que as atividades permanentes são favoráveis ao desenvolvimento dos três eixos citados anteriormente. São elas:

[...] brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim desejarem; cuidados com o corpo (BRASIL, 1998a, p.55).

Conforme dito, as rotinas são indispensáveis na Educação Infantil, pois contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

No RCNEI, volume 2, logo na introdução do documento, é descrito o desenvolvimento da identidade e da autonomia como processos interligados que contemplam a socialização. Afirma que são nessas interações que se ampliam os laços afetivos estabelecidos pelas crianças com os adultos ou com outras crianças, colaborando para o reconhecimento do próximo e de suas diferenças, para que sejam valorizadas e ajudem a enriquecer a si mesmas (BRASIL, 1998b).

O documento ainda deixa claro que:

O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente (BRASIL, 1998b, p. 33).

Pari passu, as escolas de Educação Infantil devem estabelecer condições para que aconteçam as interações entre pares, assim, organizando situações de aprendizagem, usando a brincadeira como ferramenta mediadora, tendo em vista que ela contribui para o desenvolvimento infantil (QUINQUIOLO, 2017).

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas” (BRASIL, 2012, p.11).

Isso quer dizer que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores do trabalho com a Educação Infantil, tornando-os a base para um trabalho pedagógico de qualidade. Assim, as brincadeiras oportunizam construções significativas para o desenvolvimento, pois a criança serão instruídas para a descoberta, para a interação e para a ação através das habilidades e competências da maturação intelectual (QUINQUIOLO, 2017).

As DCNEI expõem a importância da brincadeira, revelando que:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009c, p. 87).

Ainda, de acordo com este documento, são necessárias:

[...] medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos,

procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas [...] (BRASIL, 2013b, p. 90).

É possível compreendermos que o papel da escola é promover a construção de vivências pelas crianças. Para isso, tornam-se importantes condições favoráveis para que se tenham sujeitos ativos e que ampliam suas possibilidades. Nessa perspectiva, a brincadeira oportuniza momentos de interação e participação com o meio, exigindo que as propostas curriculares para a Educação Infantil enfatizem as experiências das mais variadas formas, fazendo com que os alunos reconheçam onde estão inseridos e valorizem as brincadeiras, o lúdico e as culturas (BRASIL, 2013b).

Ainda no contexto deste documento:

Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerar também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos. Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade (BRASIL, 2013b, p. 527).

Logo, é necessário considerarmos as fases do desenvolvimento dos alunos, respeitando suas individualidades, enquanto sujeitos de direitos. Quanto às brincadeiras, devem proporcionar a construção do respeito integral ao próximo e ensinar uma vivência mais democrática e solidária.

O currículo da Educação Infantil, por exemplo, contempla um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas práticas são desenvolvidas por meio de relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e com as outras crianças, que afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009c).

A BNCC enfatiza que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Ao brincar, a criança explora o meio, construindo diversas aprendizagens. No entanto, também é possível identificar os afetos, aprender nos conflitos e controlar as emoções. É direito da criança da Educação Infantil conviver para conhecer o outro e a si próprio; aprender a respeitar as diferenças e culturas de cada um; brincar de forma a ampliar sua criatividade e conhecimento, suas experiências corporais, emocionais e sensoriais. Participar na escolha de materiais, brincadeiras e ambientes fazem parte das tarefas do professor, assim como explorar emoções, gestos, transformações, entre outros, também fazem parte do contexto escolar. Propiciar situações pedagógicas que favoreçam às crianças a se expressarem por meio sentimentos, emoções, descobertas, dúvidas, na figura de um sujeito criativo, dialógico e sensível, faz com que elas se conheçam, construindo sua identidade social, pessoal e cultural.

Portanto, o brincar faz parte do cotidiano do aluno, e essa relação em momentos de diversão entre as crianças e/ou outras pessoas que estejam incluídas na brincadeira promovem o desenvolvimento e expansão de produções culturais e seus respectivos conhecimentos obtidos, sejam eles: experienciais, cognitivos ou relacionais. Assim sendo, ao brincar, o aluno se apropria de elementos da realidade e passa a atribuí-les novos significados.

Ressaltamos, também, que as concepções do brincar na Educação Infantil concedem a formação da criança, possibilitando o entendimento e a compreensão do mundo, de forma interativa com o meio em que está inserida.

Nessa perspectiva, Lopes (2006, p. 110) descreve que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Sendo assim, podemos destacar a importância do brincar para toda criança. O espaço lúdico privilegia o conhecimento, a produção de cultura, a integração ao coletivo e as aprendizagens no contexto dos valores. Assim, o importante são os momentos nos quais a criança pode extravasar em alegria, prazer pela liberdade, pelo contato com o outro e com o meio, ocorrendo, portanto, várias trocas de experiências e aprendizados.

Portanto, assinalamos a importância dessa etapa de Educação, trazendo uma ampla visão acerca do que esta fase educativa possibilita com relação aos objetivos propostos e a importância dos valores humanos para a aprendizagem. Dessa forma, por meio de atividades direcionadas pelo professor, a criança intensifica suas relações de mundo e aprende a lidar com ele. Nesse sentido, para que isso tenha funcionalidade na Educação Infantil, deve-se ter, em todo momento de planejamento, o compromisso com a utilização de jogos e brincadeiras como recursos lúdicos fundamentais para o movimento de descobertas e o reconhecimento de si no espaço/mundo.

De acordo com Kramer (2006), os profissionais da Educação Infantil devem compreender o conhecimento organizado nesta etapa, implicando numa análise e reflexão sobre a prática enquanto cidadãos que atuam como sujeitos de produção. Assim, mais que efetuar propostas, é indispensável que o professor participe da produção, construção e consolidação das brincadeiras.

O espaço escolar, agregado pelas mais variadas misturas de realidade e culturas, torna-se um ambiente no qual as relações humanas e seus valores são comumente visualizados pelo nível de conflitos rotineiros que ali se estabelecem. Muitas manifestações são colocadas em choque pelos diferentes valores que as crianças trazem consigo do seu próprio convívio familiar.

Quando a criança se compreende como sujeito integrante do meio, passa a buscar formas de agir e interagir no espaço. Essas ações, muitas vezes, causam conflitos e geram a importância sobre a amplitude da necessidade de se trabalhar valores morais como forma do desenvolvimento sobre consciência, direitos e deveres, bem como a busca por critérios para melhorar a convivência.

Ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los. Uma convicção de emoções que surge da consideração reflexiva de emoções e de razões que avalizam os hábitos de valor. Portanto, os valores são hábitos que aprendemos – comportamentos que podemos repetir –, mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007. p.110).

É principalmente nas relações que a criança tem com o meio que ela constrói suas bases de conhecimentos sobre sua conduta, suas ações e reflexos de

seus atos, ou seja, a escola torna-se uma instituição educacional importante no processo de formação de valores morais. Assim, há que se destacar a necessidade de a instituição oportunizar, de forma significativa, a criação de um ambiente cooperativo e democrático, que não só possibilite, mas que solicite trocas sociais e respeito mútuo para o desenvolvimento da autonomia moral.

Portanto, compreendemos que a Educação Infantil se configura num espaço propício para as brincadeiras, vivências e experiências nas relações entre pares. O exercício de trocas de papéis e suas respectivas experiências podem proporcionar construção de um ambiente democrático e conseqüentemente alunos mais autônomos.

### **3.2 O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo- evolutiva**

A Educação tem como princípio o desenvolvimento integral dos indivíduos, ampliando suas habilidades e competências ao longo da educação escolar. Neste sentido, sendo a Educação uma prática social, define em suas finalidades oferecer condições de mudanças no contexto da sociedade, proporcionando transformações significativas no modo de pensar e de agir das pessoas.

A Educação, seja ela formal ou informal, perpassa todas as instituições da sociedade, trazendo conhecimentos, cultura e experiências que enriquecem as práticas sociais.

No que diz respeito à Educação moral, também podemos dizer que ela percorre todas as instituições sociais através dos valores construídos e acompanhados da cultura e da evolução intelectual e política, de modo a conduzir de maneira intencional ou não as condutas dos sujeitos dentro da sociedade. Nessa perspectiva, ressaltamos que a moral abrange vários significados, dependendo da cultura em que se insere, mudando conforme o tempo, o contexto e o espaço. No entanto, essa compreensão de moral parte dos diversos sentidos e significados que culturalmente se pode ter.

Definida como um sistema de regras, a moral é estudada por diversos autores que embasam seus estudos nas análises significativas do tema, desenvolvendo, assim, teorias e estudos que contribuam para investigações minuciosas na área da Educação moral.

Dessa forma, autores renomados como Piaget, Kohlberg, Vinha, La Taille, Tognetta, Puig, entre outros. Discutem sobre o desenvolvimento intelectual e moral, bem como a construção de valores e regras morais, sob a ótica da perspectiva cognitivo-evolutiva, sinalizando a importância da escola no processo de socialização num contexto democrático.

### 3.2.1 Epistemologia e psicologia genéticas: conceitos iniciais

Jean Piaget (1896-1980) foi um importante estudioso que buscou evidências na Psicologia a respeito de questões sobre a epistemologia. Seu interesse partiu do assunto da evolução sistemática do conhecimento da criança, ou seja, da construção da inteligência.

Piaget buscou enfatizar que o desenvolvimento decorre do processo de interação entre dois grupos de fatores: as ações externas e o processo de pensamento envolvendo uma organização lógica (PILETTI; ROSSATO, 2013).

Sendo assim, a Psicologia Genética representa a possibilidade de aprender sobre as transformações que acontecem no processo de transição dos estados de conhecimento, isto é, investiga as funções mentais a partir de sua gênese, ou seja, o estudo da mente. A Psicologia Genética vislumbra não apenas o conhecimento pelo qual a criança difere do adulto, mas também como ela constrói certas estruturas lógico-matemáticas que fazem parte de todas as formas evoluídas do pensamento adulto (PILETTI; ROSSATO, 2013).

Ao embasarmos a nossa reflexão sobre moralidade, cabe ressaltar a contribuição significativa de Piaget com a Epistemologia e Psicologia Genéticas para a construção do conhecimento. Isto é, ao estudarmos sobre moralidade, é necessário ressaltar os aspectos que abarcam a evolução do conhecimento e seu processo de construção, sendo eles: a Organização, a Adaptação (Assimilação e Acomodação) e a Equilibração.

Para Wadsworth (1996), da mesma forma que os seres humanos se adaptam biologicamente ao meio, também se adaptam intelectualmente. Nesse sentido, o indivíduo é capaz de se organizar e reorganizar para adaptar-se ao meio em que se encontra, a fim de viver nele. Nesta ótica, são necessários alguns conceitos para elucidar a compreensão de como o sujeito constrói seu conhecimento

em relação ao meio, empregando, assim, termos denominados de esquemas mentais ou estruturas, que dão significado ao objeto de conhecimento.

De acordo com Piaget e Inhelder (1966/1974, p.15), “Um esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas”. Ou seja, “Esquemas [...] são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. [...] Esquemas podem ser pensados simplesmente como conceitos ou categorias” (WADSWORTH, 1996, p.16).

A adaptação envolve dois processos, sendo: assimilação e acomodação. O primeiro, “[...] é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes” (WADSWORTH, 1996, p. 19).

Sob essa perspectiva, Piletti e Rossato (2013) descrevem a adaptação como o ajuste de antigas estruturas a novas, ou seja, mediante a adaptação que acontecem mudanças nas estruturas mentais. No processo de assimilação considera-se novas experiências ou informações às estruturas já existentes, ou seja, através do meio externo, coisas, objetos, novas experiências, informações serão incorporadas aos esquemas cognitivos existentes.

O segundo processo é a acomodação. A o modificar um esquema já existente ou criar um novo esquema, acontece a acomodação, em que a criança se adapta ao meio em que está inserida. O processo de acomodação é construído através de um novo estímulo, incorporando novas aprendizagens, explicando de modo qualitativo o desenvolvimento das estruturas cognitivas (WADSWORTH, 1996).

[...] uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe quando qualquer coisa fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou [...] O encontro do objeto exterior desencadeará necessidade de manipulá-lo; sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou problema teórico. Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará a reserva e oposição quando entra em conflito com nossas tendências. Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio – entre o fato novo, que desencadeou a necessidade, e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente é estabelecido (PIAGET, 1964/1999, p. 16).

O processo de equilibração, conforme Piaget (1964/1999, p. 14), implica em:

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou a montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Wadsworth (1996, p. 8) corrobora a ideia piagetiana, afirmando que o equilíbrio fica entre a assimilação e a acomodação, ou seja, “Equilibração é um processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo autorregulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação”.

A equilibração também concilia outros fatores de desenvolvimento mental, como a maturação, a hereditariedade; a experiência ativa e as interações/transmissões sociais (PIAGET; INHELDER, 1966/1974).

Piaget (1964/1999) relata sobre os estágios pelos quais se dá o desenvolvimento intelectual do sujeito, podendo variar conforme a condição das relações ofertada pelo meio. Os estágios do desenvolvimento intelectual, segundo a teoria piagetiana são: plano sensório-motor (de 0 a aproximadamente 2 anos), plano pré-operatório (de 2 a 7 anos), plano operatório concreto (de 7 a 11 anos) e plano operatório formal (acima de 11 anos).

O estágio sensório motor corresponde ao período em que a criança não usa a linguagem, mas utiliza ações e percepções, bem como desenvolve a inteligência pré-verbal que abrange os reflexos motores e a lógica da ação, chamada por Piaget e Inhelder (1966/1974) de “inteligência prática”.

Segundo os autores,

[...] a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita à estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes (PIAGET; INHELDER, 1966/1974, p. 18-19).

Em relação ao estágio pré-operatório,

Jean Piaget chamava a segunda infância de estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, porque as crianças dessa idade ainda não estão preparadas para se envolver em operações mentais lógicas como estarão no estágio operatório-concreto na terceira infância [...]. Entretanto, o estágio operatório-concreto, que perdura aproximadamente dos 2 aos 7 anos, é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional, que surgiu pela primeira vez durante o estágio sensório-motor (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 259).

Bee (1996) expõe que, segundo Piaget, existe evidências do uso dos símbolos em vários pontos no comportamento da criança. Nessa idade, o faz-de-conta torna-se visível nas brincadeiras. Um bloco, por exemplo, torna-se um trem para a criança.

Observa-se também o uso de símbolos no surgimento da linguagem, e a capacidade de manipular dentro de si esses símbolos fica cada vez maior. Exemplo disso é a habilidade de procurar, de modo sistemático, objetos escondidos ou perdidos (BEE, 1996).

O autor continua exemplificando esta fase, relatando que um cabo de vassoura na imaginação do pequeno torna-se um cavalo, percebendo-se que a capacidade das crianças em manipular esses símbolos vai se aprimorando. Piaget descreve essa criança na forma em que ela enxerga as coisas em sua própria perspectiva, isto é, a partir de sua referência, chamada de egocentrismo, no qual a criança não é egoísta, apenas acredita que os outros enxergam o mundo como ela mesmo o vê (BEE, 1996).

Rappaport (1981) acrescenta que o período pré-operatório consiste em várias estimulações e que, a partir daí, ocorre a ampliação de conectar-se ao universo, seja formando percepções sobre espaço e tempo ou sobre relações causais. Esses conceitos servirão de base para o próximo período, o operatório concreto.

No estágio das operações concretas, por volta de 7 anos, a criança passa a ter uma lógica, com o desenvolvimento da inteligência concreta, pois com a ajuda de materiais concretos, ela consegue manipular para vivenciar ou lembrar das vivências. Apresenta a reversibilidade, capacidade, sentimentos morais e sociais de cooperação. E, por fim, o estágio operatório formal, a partir dos 12 anos, no qual a criança chega nas operações formais. Nesse estágio, elas avançam em direção a raciocínios formais e abstratos; o conhecimento vai além do real e insere-se no possível; as estruturas cognitivas são mais avançadas, sendo capaz de raciocinar

logicamente, formulando hipóteses e analisando consequências; inserção afetiva e intelectual na sociedade (PIAGET, 1964/1999; PÁDUA, 2009).

Assim, podemos dizer que [...] cada período [estágio] é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores [...] O novo período não substitui o velho, mas o supera” (WADSWORTH, 1996, p.48). Esse processo ocorre durante o curso do desenvolvimento cognitivo.

### 3.2.2 O desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores

As discussões acerca do tema valores morais ganharam relevância científica a partir das contribuições a respeito dos estudos sobre a Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. Influenciado pelas ideias do filósofo Immanuel Kant, Piaget fundamenta seus estudos sobre moralidade, pois a construção e coerência das regras segue uma vecção psicogenética e, assim, ele discute o desenvolvimento moral, enfatizando suas etapas, sendo elas: as tendências afetivas: anomia, heteronomia e autonomia.

Para Nunes (2009, p. 07),

A teoria piagetiana fala em desenvolvimento moral como processo de construção que acontece em contextos de interação social. O convívio social da criança, com seus pares e com os adultos, permite o estabelecimento de dois tipos de relações fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. Por um lado, as relações de coação social (assimétricas), que reforçam a heteronomia moral, em função do exercício da autoridade que leva ao empobrecimento das relações sociais. Por outro lado, as relações de cooperação (simétricas), nas quais a autonomia moral vai se tornando possível.

Isto é, nas relações assimétricas, a criança não tem possibilidade de participação ativa no estabelecimento de regras e contratos sociomorais, ou seja, não se constitui como participante ativa na construção das regras e normas morais. Já nas relações simétricas, a criança pode constituir acordos mútuos entre os envolvidos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia moral (NUNES, 2009).

Nesse sentido, Piaget descreve a primeira fase como anomia, sendo a ausência total de regras, ou seja, o bebê quando nasce não sabe o que deve ser feito ou não, o certo ou o errado. À medida que a criança cresce, começa a perceber a si mesma e aos outros, aprendendo coisas que pode ou não fazer. Sendo assim,

ingressa-se no mundo da moral, na fase heterônoma, onde submete-se às regras impostas pelos mais velhos (VINHA; TOGNETTA, 2009).

De acordo com 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 indivíduo adquire por estas regras”.

Para Piaget (1932/1994), existem dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que ele chama de relação de coação, como o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto. E o respeito mútuo, ao que Piaget chama de relação de cooperação, que implica em relações de igualdade entre as pessoas.

Sobre a coação e cooperação, o pesquisador disserta que:

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação (PIAGET, 1932/1994, p. 294).

No respeito mútuo, os sujeitos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente, quer dizer, não há coação que caracterize esse tipo de respeito, ao passo que no respeito unilateral há uma desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, isto é, o respeito acontece entre a criança e o adulto, do pequeno pelo grande, considerando uma relação de coação (PIAGET, 1996).

Desses dois tipos de respeito abordados por Piaget, decorrem duas morais resultantes do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma e autônoma, apontando para o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas, que, para o indivíduo, são as detentoras do poder.

Vinha e Tognetta (2009, p. 528) revelam que na heteronomia a criança, apesar de ter certa consciência do certo e errado, ainda “[...] é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que respeite)”.

Nesse sentido, observa-se que na moral heterônoma há uma certa pressão do adulto sobre a criança, enquanto que na moral autônoma há uma consciência, um sentimento de bem (PIAGET, 1996).

Ainda, de acordo com as autoras, na moral autônoma, resultante das relações de cooperação e do respeito mútuo destacado por Piaget, há o aparecimento gradativo do sentimento de reciprocidade na criança, no lugar do controle e submissão ao outro. A regulação deixa de ser externa ao indivíduo e “[...] esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528).

Puig (1998, p. 16) também arrazoa sobre a temática, ressaltando que:

A formação moral de uma criança não se dá apenas em lugares e horários específicos. Todo o ‘banho’ cultural ao qual está submetida exerce influências diversas. A família, a escola, a rua, os jornais, a televisão, os amigos, os eventos políticos etc. Devem ser levados em conta.

Isso significa que, para a construção da moralidade, não há lugar e nem dia específico, pois ela ocorre nas relações que se dão com as pessoas, na sociedade e na escola, ou em outros ambientes.

Ainda conforme Puig (1998, p. 20):

A educação Moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para formar a personalidade moral de cada sujeito.

Nessa condição, a Educação moral forma a identidade do indivíduo, por meio de um trabalho que exige ação e reflexão, construída por meio do estabelecimento das relações com o próximo e com elementos culturais, e não de forma isolada.

Corroborando, Piaget focaliza que a moral vem como consequência do respeito que alcançamos pelas regras, isto quer dizer, respeitamos primeiramente as pessoas que nos estabelecem tais princípios e depois compreendemos as regras (PIAGET, 1996).

A educação Moral tem como objetivo prioritário construir personalidades autônomas. É por isso que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heterônoma para a moral autônoma. Para que esse objetivo seja atingido, deve-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia (PUIG, 1998, p. 45).

Nessa lógica, é preciso que a ação educativa seja trabalhada na passagem de uma etapa do desenvolvimento para outra, na qual o aluno aprenda e possa discutir normas de convivência em sociedade. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário experiências que enriqueçam o respeito mútuo entre eles.

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), Piaget expõe que os indivíduos têm um papel ativo na construção dos valores e das normas de conduta, pois o sujeito atua e interage com o meio e o meio sobre ele. Ou seja, não é isoladamente na família ou na escola que a criança aprende sobre valores morais, mas é o conjunto desses âmbitos que corroboraram nessa construção, por intermédio de situações de problemas e experiências que desde pequena a criança começa a construir os valores, normas e princípios.

Nunes (2009, p. 8) assevera que: “Não é possível estudar o desenvolvimento moral sem partir de valorações sobre os próprios valores”, pois o desenvolvimento moral está ligado à motivação cognitiva, ou seja, toda ação moral deve basear-se nas razões morais (cognitivismo), resultando mais da atividade estruturante do indivíduo do que a influência direta do meio (construtivismo). Nesse sentido, a justiça é o princípio moral básico e o aspecto mais estruturante do raciocínio moral.

Por esse ângulo, Vinha ([2009], não paginado) salienta que:

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, escola, amigos, a sociedade, meios de comunicação etc.), ou seja, por meio das inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações, a criança construirá sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato.

Ainda é importante ressaltarmos que os valores morais não são ensinados diretamente através de transmissão verbal, por exemplo, mas em convivência diária com adultos e outras crianças (VINHA,[2009], não paginado).

Nunes (2009, p. 32) revela “que é na inter-relação com o outro que a criança entra em contato com os valores e crenças morais e com as regras estabelecidas socialmente”.

Vinha ([2009], não paginado), referindo-se a Goergen (2007), descreve que a Educação moral deve possibilitar a formação de indivíduos morais, no qual passam a construir uma consciência crítica e condições de avaliar as tradições e normas existentes.

Desse modo, os estudos da moralidade estão ligados à qualidade das relações vivenciadas pelos indivíduos em ambientes sociais. Torna-se essencial, portanto, possibilitar à criança vivências significativas para aprender a viver em grupo e em ambientes que favoreçam a cooperação, autonomia e respeito (VINHA; TOGNETTA, 2009).

À vista disso, cabe ao professor auxiliar os alunos ao autoconhecimento, ajudando-os a controlar impulsos e refletir sobre a consequências de seus atos, mediando os atritos entre crianças, por exemplo (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Nunes (2009, p. 35) acrescenta que:

A relação adulto-criança é fundamental, uma vez que é o adulto quem tem a possibilidade de estabelecer o ambiente sócio-moral, organizando as atividades e relacionando-se com as crianças de modo predominante coercitivo ou cooperativo.

Desse modo, o relacionamento entre adultos e crianças pode incentivar o desenvolvimento da moral autônoma, possibilitando elementos significativos para essa construção (NUNES, 2009).

### 3.2.3 Contribuições da teoria do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg, nascido em New York, no ano de 1927, iniciou os estudos sobre desenvolvimento moral no ano de 1955, quando escrevia sua tese de doutorado.

Seu primeiro trabalho consistiu em ampliar os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade em adolescentes e adultos (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

Ao optar pela teoria cognitivo-evolutiva, Kohlberg opõe-se e critica as teorias do desenvolvimento moral baseadas na aprendizagem social e na Psicanálise. A teoria da socialização que tem suas bases no pensamento de Émile Durkheim, segundo Kohlberg, supõe o desenvolvimento moral como 'socialização', ou seja, como interiorização de normas e regras da família e da cultura, o que levaria ao relativismo cultural, que é crença de que cada cultura tem seu próprio conjunto de valores e que a noção de bem ou mal é, portanto, relativa (AMORIM NETO; ROSITO, 2012, p. 44).

No contexto da psicanálise, sua crítica fundava-se no fato de defender que o desenvolvimento moral se baseia na formação precoce do superego, ou seja, induzir a culpa ou interiorizar as normas impostas pelos pais, autoridades e cultura.

Kohlberg também rejeita o relativismo, conforme descrito na citação acima, pois defende a existência dos princípios universais, como a justiça, o maior de todos (VINHA, [2009], não paginado).

Para Kohlberg (*apud* AMORIM NETO; ROSITO, 2012, p. 46),

[...] o desenvolvimento moral resultado da interação entre a 'estrutura do organismo' e a 'estrutura ao redor', conclui que um dos mais importantes elementos dessa interação é a possibilidade de assunção de papéis, ou seja, a oportunidade de se colocar no lugar do outro tomar consciência de seus pensamentos, sentimentos e atitudes.

A teoria de Kohlberg defende que a estimulação cognitiva da participação em diversos grupos possibilita o desenvolvimento moral (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

Piaget considera que a ação do sujeito precede o juízo moral, ao passo que Kohlberg contrapõe essa afirmação, descrevendo que o juízo é anterior à ação, dando sentido a ela. Por consequência, as pesquisas desse autor direcionam-se para o desenvolvimento do juízo moral (PUIG, 1998).

Kohlberg baseia sua ideia de que existem valores morais que são universais, existentes em todas as culturas. Também situa o desenvolvimento moral numa sequência da personalidade, portanto, expressa que juízo moral consiste na capacidade do indivíduo em raciocinar sobre temas morais (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

Para Kohlberg, os estágios do julgamento moral são universais e dependem das qualidades das relações estabelecidas com o meio (DIAS; JACON; VANNI, 2019). Assim, o desenvolvimento moral é resultante da interação entre o sujeito e o meio, e essa interação possibilita a assunção de papéis, isto é, dá a oportunidade de

se colocar no lugar do outro, tomando consciência de seus pensamentos, atitudes e sentimentos (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

Nesse ponto, Kohlberg coloca a importância de propiciarmos relações cooperativas entre as crianças, jovens e adultos para a construção da moralidade autônoma (MENIN, 2002).

Nessa perspectiva, o autor assinala e descreve seis estágios do desenvolvimento moral, que são:

O primeiro nível é chamado de pré-moral ou pré-convencional, pois as crianças (por volta de 10 anos) decidem o que é certo fazer- roubar ou não-baseando-se somente em interesses próprios [...]. O segundo nível é chamado convencional, pois o que decide o que é certo ou errado são as convenções sociais ligadas a pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente. Há neste nível um estágio (3) chamado de 'bom menino', pois as pessoas, nele, preocupam-se muito em fazer aquilo que esperam delas; em serem 'boas' aos olhos dos outros importantes para elas. [...]. Ainda neste nível, estágio 4, ocorre o estágio da 'lei e de ordem', pois em prol de manter o já determinado pela sociedade, a pessoa não concorda em 'furar' nenhuma regra, lei ou norma social: 'roubar é contra-a-lei' [...]. O estágio 5 é aquele do contrato social: as pessoas consideram correto aquilo que leva em consideração o que foi contrato entre as pessoas com um código comum, um acordo coletivo. As necessidades individuais são levadas em consideração, mas não isoladamente [...]. O estágio 6, também pós- convencional, seria aquele que corresponderia a um julgamento propriamente moral e autônomo. [...], aquele inspirado em princípios éticos mais do que em contratos sociais. [...] (MENIN, 1996, p. 55).

Portanto, Kohlberg enfatiza o juízo moral dentro da capacidade cognitiva do indivíduo, permitindo reconhecer o certo e o errado (PUIG, 1998). Sendo assim, Kohlberg propõe métodos ativos em que os indivíduos participam da construção e discussão das normas e valores morais, princípios básicos nos quais as crianças possam construir experiências desejadas (VINHA, [2009], não paginado) e para que haja a possibilidade de evolução moral.

É possível evidenciarmos que os valores morais são construídos nas interações que os sujeitos exercem nas relações com o outro no ambiente social. Com isso, o brincar torna-se ferramenta principal na Educação Infantil, pois exerce e legitima a construção desses valores. Aqui, o professor tem a responsabilidade, através do seu trabalho educativo, de propiciar uma constante construção e reconstrução dessas aprendizagens. A moral não é apenas da dimensão cognitiva do 'dever', mas da dimensão afetiva do 'querer fazer', sendo assim que o trabalho na escola é construído, fazendo com que a criança entenda a necessidade e o princípio

das regras, enfatizando assim as boas relações entre pares com a finalidade de relações mais harmoniosas, respeitadas e justas.

Dessa maneira, a escola é vista como o lugar de desenvolvimento e socialização, visando as interações com pares onde veiculam os significados e valores (NUNES, 2009).

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos o delineamento da pesquisa, os participantes, o local de realização e os procedimentos de coleta e da análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

### 4.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o trabalho desenvolvido com valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola. Foram formuladas as seguintes questões norteadoras: Os profissionais da Educação Infantil sabem o que são valores morais? Em que documentos estão contemplados? Esses valores são abordados no Projeto Político Pedagógico? De que forma esses valores estão sendo trabalhados com os alunos?

A partir disso, a hipótese da nossa pesquisa é a de que os valores morais para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno não estão sendo devidamente contemplados/ trabalhados pelas professoras da Educação Infantil.

Para cada um dos objetivos foi pensado um procedimento com o intuito de se colher a a informação de maneira eficaz, conforme expressos no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Objetivos e procedimentos metodológicos

OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Geral	Investigar o trabalho desenvolvido com valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola.	Identificação do tema
		Identificação das questões norteadoras: Os profissionais da Educação Infantil, sabem o que são valores morais? Em que documentos estão contemplados? Esses valores são abordados no Projeto Político Pedagógico? De que forma esses valores estão sendo trabalhados com os alunos?
		Hipótese da pesquisa: os valores morais para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno não estão sendo devidamente contemplados/trabalhados pelas professoras da Educação Infantil.
Específicos	Analisar os documentos legais no âmbito nacional: RCNEI (1998), DCNEI	Análise dos documentos em relação à concepção de Educação Infantil e

	(1999/2009/2010/2013), Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009), BNCC (2018); documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de Ensino (PE) do Pré I e Pré II da Instituição pesquisada;	temáticas relacionadas à construção de valores e autonomia moral: RCNEI (1998), DCNEI (1999/2009/2010/2013), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), BNCC (2018); documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de Ensino (PE) do Pré I e Pré II da instituição pesquisada.
	Verificar a concepção da equipe escolar a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista gravada através do aplicativo Zoom com Diretora, Orientadora Pedagógica e professoras;</li> <li>• Transcrição das entrevistas para uma melhor visualização do que foi respondido, que foi submetida, revisada e assinada pelos participantes para sua anuência.</li> <li>• Análises das respostas das entrevistas com os participantes e cotejadas com a literatura.</li> </ul>
	Analisar o trabalho desenvolvido na pré-escola através da prática declarada das professoras em relação ao desenvolvimento de valores morais.	

Fonte: A autora (2020).

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo. Para Gamboa (2003, p. 394), a abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”.

O método qualitativo trabalha com dados que não são quantificados, haja vista que se concentra na explicação e compreensão da dinâmica das relações sociais, buscando-se a análise de valores, de comportamentos e de atitudes através da coleta de dados. Nesta abordagem há a possibilidade de buscarmos o conhecimento sobre a natureza e entendimento da questão, abrindo espaço para a interpretação do pesquisador (FONSECA, 2014).

Na pesquisa descritiva ocorre o registro, observação, análise e correlação entre fatos e fenômenos dentro de um contexto. Assim, podemos encontrar a frequência com que ocorreram e sua conexão e relação com outros fenômenos ao seu redor, sua natureza e características, sem a interferência do pesquisador (FONSECA, 2014).

A pesquisa explicativa busca o porquê dos fatos registrados na análise, através da identificação dos fatores determinantes e da interpretação por método

qualitativo, ou seja, visa o aprofundamento para conhecer a realidade. Esse tipo de pesquisa busca a razão, sendo utilizada quando o método é experimental, pois exige controle quase que exclusivamente. Nas ciências sociais, muitos recorrem ao método observacional, visto que pode ser utilizada também como continuação de pesquisas de caráter exploratória ou descritiva (SEVERINO, 2017; LEÃO, 2017; GIL, 2019).

#### **4.2 Participantes da Pesquisa e Local de Realização**

Para que fosse possível respondermos às questões norteadoras, participaram da pesquisa uma Diretora (Participante A), uma Orientadora Pedagógica (Participante B) e seis professoras da Educação Infantil, de num total de dez professoras que aceitaram participar da entrevista, sendo professoras do Pré I e Pré II, nomenclaturadas como Participantes C, D, E, F, G e H, de uma Instituição pública.

Salientamos que a escolha dos participantes da etapa da Educação Infantil) se deve ao fato de que é desde esse período que a criança tem as primeiras noções de valores morais. Valores que começam a ser construídos desde o nascimento, a partir das relações e convivência na família e com outros indivíduos fora do convívio familiar. “[...] As crianças, desde pequenas, têm a possibilidade de construir e expressar sentimentos como simpatia, empatia, respeito e amor” (NUNES, 2009, p.41).

A escolha da referida instituição ocorreu devido a anuência, colaboração e disponibilidade de alguns membros da equipe escolar. Foi escolhida pela disponibilidade dada pela gestão, representada pelas Diretora e Orientadora Pedagógica, bem como pelas professoras em responder à entrevista.

A princípio, seriam feitas entrevistas de forma presencial, mas devido à pandemia optamos pela entrevista por meio do aplicativo *Zoom*, com perguntas abertas. A instituição de Educação Infantil se localiza em uma cidade de médio porte, no interior do estado de São Paulo, sendo considerada uma das maiores instituições do município, por ter o maior número de salas que abrange a Educação Infantil, atendendo, em média, 700 (setecentos) alunos. Localiza-se em um bairro de fácil acesso e com boa estrutura, vinculada ao órgão público.

Sendo assim, a referida instituição atende a Educação Infantil, proporcionando ensino a crianças de quatro e cinco anos de idade (Pré I e II), sendo seis salas do Pré I e quatro salas do Pré II, com aproximadamente 230 alunos; Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade; uma Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e três programas do Cidade Escola.

### **4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados**

O projeto foi aprovado pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI), em março de 2020, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em abril de 2020, sob Parecer nº 3.944.412 - CAAE 28997520.0.0000.5515, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) da Unoeste.

Quanto à obtenção de dados, foram utilizados e analisados documentos nacionais e institucionais como: RCNEI, DCNEI, BNCC, Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Ensino (Pré I e Pré II), com a intenção de ampliarmos os conhecimentos sobre temáticas relacionadas à Educação Infantil, no que tange à construção de valores e à autonomia moral:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2012, p. 295).

Esses documentos foram abordados na Apresentação e Discussão dos Resultados, juntamente com a análise e discussão das entrevistas.

Para a coleta de dados com as participantes, em 2020, foram utilizadas entrevistas *online* (Apêndices D, E e F, gravadas e transcritas), mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos participantes (APÊNDICES A, B e C), que consiste em uma técnica de coleta de dados, com finalidade de obtermos respostas válidas e informações pertinentes (SEVERINO, 2017).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.179):

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades [...].  
A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Para esta pesquisa, a entrevista adotada foi do tipo semiestruturada, ou seja, com um roteiro inicial previamente estabelecido, por meio de um formulário com questões aos participantes da pesquisa. As questões foram discutidas preliminarmente com especialistas da Psicologia Moral.

Como os dados coletados consistem em argumentações elaboradas pelos participantes, transcritos pela pesquisadora, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), a qual refere-se a uma metodologia para analisar informações de cunho qualitativo, visando à produção de novas compreensões a partir dos discursos analisados, abrangendo “extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Nesse sentido, a ATD é utilizada para a realização de análises a partir de entrevistas e observações, sendo uma metodologia que descreve e interpreta sentidos e significados a partir de um *corpus*. Moraes (2003, p. 192) a descreve como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz.

Ainda, Moraes (2003, p. 191) se refere à análise textual discursiva como um processo realizado por meio de um “ciclo de análise constituído de três elementos – unitarização, categorização e comunicação – se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização”, bem como a explicação a respeito da busca ou finalidade desse tipo de análise:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende

testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), as informações obtidas nas entrevistas com as participantes (gestores e professoras) foram organizadas por categorias e subcategorias para a discussão, conforme expressas no Quadro 8, sendo elas: *Categoria I* – Gestão, Projeto Político Pedagógico e as Relações Interpessoais na Escola; *Subcategorias 1* - O papel da gestão e a construção do Projeto Político Pedagógico ; 2 - As relações interpessoais e regras de convivência na escola; *Categoria II* – Educação Infantil e a Construção da autonomia e dos valores morais, com as subcategorias 3 – Educação Infantil e a construção de autonomia e valores morais e 4 – Autonomia, valores morais e as habilidades socioemocionais, contidos nos documentos nacionais de Educação Infantil.

A seguir, apresentaremos a análise e discussão dos dados.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados, na primeira parte, o perfil dos participantes e, em seguida, as discussões dos resultados das entrevistas realizadas com a Diretora (PART. A), Orientadora Pedagógica (PART. B) e professoras em relação às temáticas: Projeto Político Pedagógico, Educação Infantil, as Relações Interpessoais, Autonomia e Valores Morais.

### 5.1 Caracterização dos participantes (Diretora, Orientadora Pedagógica e professoras)

A seguir, no Quadro 7, apresentaremos o perfil dos participantes.

Quadro 7 - Identificação dos participantes

	<b>PART.A</b>	<b>PART.B</b>	<b>PART.C</b>	<b>PART.D</b>	<b>PART.E</b>	<b>PART.F</b>	<b>PART.G</b>	<b>PART.H</b>
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade (anos)	44 anos	40 anos	28 anos	36 anos	49 anos	39 anos	33 anos	39 anos
Estado Civil	Divorciada	Casada	Casada	Casada	Casada	Divorciada	Solteira	Casada
Filhos	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Cidade em que reside	Pres. Bernardes	Pres Prudente	Pres Prudente	Álvares Machado	Pres Prudente	Pres Prudente	Pres Prudente	Pres Prudente
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia /Direito
Aperfeiçoamento (180h)	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Especialização (360h)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mestrado	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Doutorado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Participação em eventos científicos	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Situação funcional: concursada	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Jornada de trabalho/ Semanais	40h	40h	33h	62h	33h	33h	62h	33h
Exerce docência em outra escola	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
Exerce outra atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: A autora (2020).

Com idades entre 28 e 49 anos, as entrevistadas são todas do sexo feminino. Cinco do total das participantes são casadas e cinco tem filhos. Quanto à formação acadêmica, todas possuem licenciatura em Pedagogia, porém apenas uma delas possui a formação em Pedagogia e Direito (PART.H).

Em relação a cursos de aperfeiçoamento de 180h, apenas duas não possuem (PART.A e PART.H). Entretanto, todas possuem curso de especialização de 360h. Quanto ao Mestrado, apenas uma entrevistada possui título em Educação (PART.C) e quanto ao Doutorado nenhuma participante possui.

Em relação à participação em eventos científicos, somente a PART.C declarou ter participado. No que se refere à situação funcional, sete das entrevistadas (PART.A até a PART.G.) são concursadas e uma delas (PART. H) é categoria de contrato temporário. Em relação à jornada de trabalho, quatro participantes trabalham 33h semanais, enquanto duas (PART. A e B) possuem uma jornada de trabalho de 40h. Quanto ao exercício da docência em outra escola, apenas duas das entrevistadas (PART. D e G) desempenham-na em outro Município, totalizando 62 horas semanais de jornada de trabalho e nenhuma delas exercem outra atividade que não seja a docência.

A seguir, temos o roteiro e discussão das entrevistas (Parte II) aplicada às participantes da pesquisa (equipe gestora e docentes), divididos por Categorias e Subcategorias, expressos no referido Quadro 8.

## 5.2 Categorias e Subcategorias (Equipe Gestora e Equipe Docente)

Quadro 8 - Categorias e Subcategorias (Equipe Gestora e Equipe Docente)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>Gestores</b> I- Gestão, Projeto Político Pedagógico e as relações interpessoais na escola (gestores).	<b>Gestores</b> 1- O papel da gestão e a construção do Projeto Político Pedagógico. 2- As relações interpessoais e regras de convivência na escola.
<b>Professoras</b> I- Projeto Político Pedagógico e as relações interpessoais na escola.	<b>Professoras</b> 1- Construção do Projeto Político Pedagógico. 2- As relações interpessoais e regras de convivência na escola.
<b>Gestores</b> II- Educação Infantil e a construção da autonomia e dos valores morais (gestores).	<b>Gestores</b> 3- Educação Infantil e a construção da autonomia e de valores morais.
<b>Professoras</b> II- Educação Infantil e a construção da autonomia e dos valores morais.	<b>Professoras</b> 3- Educação Infantil e a construção da autonomia e de valores morais.
	<b>Gestores</b> 4- Autonomia, Valores morais e as Habilidades Socioemocionais contidos nos documentos Nacionais de Educação Infantil (RCNEI; DCNEI; BNCC).

	<p><b>Professoras</b> 4- Autonomia, Valores morais as Habilidades Socioemocionais, contidos nos documentos Nacionais de Educação Infantil (RCNEI; DCNEI e BNCC).</p>
--	--

Fonte: A autora (2020).

### **Categoria I - Gestão, concepção e abordagem do projeto político pedagógico**

A **Categoria I** - “Gestão, projeto político pedagógico e as relações interpessoais na escola”, procurou saber se o profissional que exerce o cargo de Diretor e Orientador Pedagógico dentro da instituição conhece quais são suas atribuições dentro do contexto escolar; qual seu conhecimento sobre o documento que norteia as ações da escola, no caso o PPP, e se sabe qual a perspectiva utilizada nesse documento.

Em relação à **Subcategoria 1**: O papel da gestão e a construção do Projeto Político e Pedagógico, evidenciamos as ideias de Paro (2010, p.768), ao definir a gestão como:

Em princípio, a palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência etc. Aqui nos interessa a identificação que comumente se faz entre direção escolar e administração escolar; ou entre diretor escolar e administrador escolar.

Referindo-se a Franco (2003 *apud* Gobbi *et al.*, 2020, p. 201) ressaltam que é necessário compreender que esse profissional precisa apresentar uma liderança pedagógica, para assim “garantir o bom funcionamento administrativo e assegurar condições para o bom trabalho de seus professores”.

Nesse contexto, a PART.A descreve quais as funções que considera importantes dentro da gestão escolar e quais atribuições competem ao perfil de diretor de escola.

O diretor escolar tem o papel de traçar os objetivos e metas da instituição a respeito do aprendizado e do método de ensino que será aplicado na escola. É também o diretor que tem a responsabilidade legal e pedagógica pela instituição e que responde judicialmente por algum problema. Ou seja, não apenas pelo método de ensino, mas pela conduta de todos os professores. Cabe ao diretor da escola articular com a comunidade interna e externa a integração das pessoas na rotina escolar (PART. A).

É possível verificarmos que a Diretora compreende e descreve a função atribuída ao profissional que exerce a responsabilidade legal e pedagógica da escola. Assim, enfatiza, discorrendo que:

Além de promover a capacitação dos docentes e funcionários, algumas funções do diretor são: realizar reuniões periódicas com os pais, professores e coordenador escolar; supervisionar o Projeto Político Pedagógico; organizar eventos escolares; envolver a comunidade escolar no dia a dia da instituição; realizar a gestão financeira da escola; analisar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos (PART. A).

Nessa perspectiva, a profissional destaca algumas atribuições que vão desde traçar objetivos e metas para a escola, até analisar o desenvolvimento dos educandos, de modo a realizar reuniões com os responsáveis desses alunos e envolver toda a comunidade nesse processo de parceria com a escola e a família.

O papel da Orientadora Pedagógica, para a PART.B, é definido como:

A pessoa que socorre, visita as salas de aula, que dá suporte ao professor quando há dúvidas, então eu tenho procurado ser essa pessoa. Fiz visitas em salas de aula, principalmente dos meus professores novatos, que é o que mais preocupa devido a experiência que eles não têm, eu observava o que estava legal, aquilo que estava ruim, conversava com esses professores.

Discutia sobre o planejamento, onde deveriam pesquisar, falava que o suporte não é apenas o livro didático.

Vejo a orientadora como suporte, mas sinto dificuldade em ser esse tipo de orientadora porque dentro da função de orientação você auxilia muito em outras questões, por exemplo, em ficar no portão, em socorrer criança que vomitou, controlar a criança que está batendo na outra, atender pai e mãe que vem reclamar do comportamento da professora, ou porque a professora mandou um monte de tarefa de casa, então, tem as questões pedagógicas, mas também trabalha outras questões que não são importantes. Auxiliar na cozinha no dia que tem a semana da criança, no momento de fazer o cachorro-quente, sendo que sou Orientadora Pedagógica, deveria estar lendo, pesquisando, tirando as dúvidas dos professores, isso que eu acho que deveria ser a orientação. Deveríamos visitar mais as salas dos professores, porque cuidamos das questões não só de como criar boas situações de aprendizagens, mas também avaliar esses resultados, observar o que está dando certo, ou o que não está dando certo, e propor onde precisa melhorar. Porém não dá pra fazer do jeito redondinho que você planeja, não dá, então acabava a semana e eu não tinha feito visita nenhuma ou só tinha conseguido fazer uma.

Mas pra dar essa devolutiva para o professor ficava pior ainda, eu tinha que chamar o professor na minha sala, porque na sala dele intervir não dava; eu também tinha o sonho de fazer um projeto de contação de história, eu que iria ser a contadora das histórias, acredito que assim eu iria ter mais liberdade de entrar nas salas de aula, do professor me ver como uma parceira, mas também só consegui desenvolver esse projeto durante uns 2 ou 3 meses só pra pré-escola. Eu sonho com muitas coisas, mas tenho dificuldades em realizá-los porque não depende apenas de mim, tem outras pessoas (PART. B).

Pelo relato compreendemos que a PART. B reconhece as atribuições desse profissional como um 'suporte' à equipe, porém relata que essa função dentro da sua escola não é apenas essa, tendo em vista que muitas vezes precisa auxiliar em outras questões, como socorrer crianças e ficar no portão. Com isso, queixa-se da falta de tempo para estudar, pesquisar e tirar dúvidas das professoras. A Orientadora Pedagógica diz que sonha com muitas coisas, mas tem dificuldades em realizar, pois não depende apenas dela, mas de outras pessoas envolvidas no contexto escolar.

A participante ainda ressalta que:

A gente vê que orientador é um professor, ele cuida das questões pedagógicas, sendo importante sim, porque ele vai dar o suporte pedagógico pro professor, ele vai ver aquele professor que tem experiência e vai reaproveitar para motivar os novatos, e aqueles que são novatos tem que ter a visão de que o que ele está aprendendo ali com o outro não é porque o outro quer 'esfregar' a experiência na cara dele, mas é porque precisamos uns dos outros para fazer a diferença (PART. B).

No documento analisado (PPP), é possível observarmos as finalidades do orientador pedagógico:

[...] o papel do orientador pedagógico contribui para a formação dos professores e melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem já que o orientador pedagógico deve ser um agente articulador, formador e transformador em sua instituição escolar, atuando com todos os profissionais da escola em prol de uma educação de qualidade para todos. Por meio de um trabalho do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 59).

Sendo assim, observamos que o papel do orientador pedagógico nessa escola vai além do que é preconizado no PPP. Na prática, na atuação é mais ampla, desenvolvendo outras funções como ajudar na cozinha quando necessário, socorrer criança, dentre outros.

Para as autoras:

O trabalho de orientar pedagogicamente as ações e operações vinculando-as ao ensino sustenta-se por três pilares: o de articulação do coletivo da escola, respeitando as especificidades da mesma de modo a possibilitar desenvolvimentos reais de seus processos; o de formação continuada de professores de modo que as práticas docentes se coadunem com os objetivos da escola; e o de transformação da realidade, na medida em que

questiona as práticas desenvolvidas na escola (PLACCO *et al.*, 2011 *apud* DUGNANI; SOUZA, 2011, p. 33).

Para tanto, as atribuições de um orientador pedagógico devem articular esses três pilares para a formação continuada da equipe, para que assim promovam a transformação da realidade escolar.

No que se refere à construção do PPP, a PART. A expõe que:

Estou na escola 20 anos, e desses anos fiquei seis anos como Orientadora Pedagógica, depois foram mais seis anos como Vice-Diretora e agora é meu primeiro ano na direção. Portanto, tenho acompanhado o PPP há anos, seja como professora, como Vice-Diretora e como Diretora.

O Projeto Político Pedagógico não foi reconstruído esse ano, por conta da pandemia. Então, em vez de ter sido feito trienal, a cada três anos, foi prorrogado para quatro anos, por conta da situação foi estendido, se tudo correr bem faremos ano que vem.

Porém serão discutidos os adendos. No momento, só vamos fazer a atualização de funcionários e plano de ação, essa verificação ocorrerá nas reuniões de avaliações que serão feitas no decorrer do ano. No momento essa reunião foi adiada, pois ela seria realizada no mês de julho, mas devido à sobrecarga de tarefa e a demanda de documentação a secretaria, em reunião com os gestores, deram uma adiada, porém entre agosto e setembro todos os funcionários participaram de uma avaliação, numa reunião online, avaliação semestral, onde serão feitas as atualizações do PPP, no qual vamos avaliar os planos de ações no PPP.

Não irá ter um direcionamento igual aos anos anteriores, por conta do momento atual, mais vamos avaliar aquilo que conseguirmos fazer como o uso da tecnologia, do acesso a plataforma. Vamos também receber formação e orientação pela secretaria da educação semanalmente, para trabalhar as resoluções e portarias.

Em relação às experiências de participação no PPP, é possível observarmos que a PART.A apresenta experiências de participação, devido aos anos que trabalha na escola, atuando em várias funções. Descreve que esse documento também é reconstruído a cada três anos, porém, no momento da entrevista, a participante relata que, devido ao momento de pandemia, não será feito no ano de 2020, entretanto os adendos serão discutidos e atualizados de forma diferente, em reunião online.

A Orientadora Pedagógica começa apontando sua relação com o documento e descreve ter participado apenas da elaboração dos adendos enquanto Orientadora Pedagógica, desde o ano de 2018. Porém, desde que entrou na escola, no ano de 2002, como professora, a participante vivenciou e participou das reconstruções do documento, porém não tinha acesso a ele por inteiro.

No momento de elaborar sua proposta de orientação para a Secretaria de Educação Municipal, para concorrer ao cargo de Orientadora Pedagógica da escola, a participante teve acesso ao documento original.

Quando professora, me lembro de participar da reconstrução do PPP fazendo o plano de ensino e elaborando questões para a comunidade.

Nunca tive acesso ao documento quando professora, mas como participava de algo relacionado a ele, como as alterações dos adendos então em partes eu o conhecia. Mas nunca tive acesso no que se refere ao documento original. Porém como Orientadora Pedagógica, passei a conhecê-lo como um todo.

Depois, quando passei para a orientação, fui tendo formações, fui passando a ver que não são questões do ambiente físico, mas é preciso voltar o olhar nas questões mais pedagógicas, como por exemplo: a questão do reforço, que é algo que melhorou bastante na nossa escola, ainda não está ideal, mas melhorou bastante, e era isso que tinha que aparecer lá no PPP como questões pedagógicas (PART.B).

A participante ainda descreve sobre o momento de rever os adendos do documento, afirmando que:

O momento de rever os adendos, acaba sendo mais burocráticos do que práticos. Então assim, você conversa sobre eles, mas falar que os professores conhecem esse documento, não conhecem, eles conhecem parte dele, e assim conhecer esse documento exigiria tempo pra ler, e nós temos outras demandas, acontece tanta coisa na escola. Aí como fica o adendo: eu sou do pedagógico, então você vai cuidar dessa parte, eu sou do administrativo você cuida dessa parte, eu sou do projeto cidade escola, você cuida dessa parte, tal dia vocês entregam, aí se surge dúvidas você fala com o chefe maior. Mas, falar que é feito todo mundo junto não é, não dá pra conversar, na HTPC eu poderia conversar, o certo seria, só que vem tantas outras coisas que não dá (PART.B).

As colocações da PART.A, quanto ao tempo de alteração ou reformulação do documento e as questões colocadas pela PART.B, no que dizem respeito à forma como é realizado o momento de discussão sobre o PPP, indicam que cada segmento analisa de forma individual as partes do projeto, sem estar em conjunto com os demais envolvidos, o que é corroborado na fala da PART.E

Sim, participamos do projeto da escola. Porém este ano de 2020 não tivemos em mãos, mas a escola deixa disponível, caso tenhamos alguma dúvida ou quisermos olhar.

O PPP todo ano é atualizado, no município da instituição pesquisada.

Eles pedem para refazer a cada três anos, porém todo ano ele é reformulado, conforme as atualizações do ano. Geralmente são estabelecidas as metas para cada segmento da escola, então dentro deles os professores e educadores da educação infantil tem programado algumas ações no ano, como por exemplo, a reforma do parquinho[...], observamos

cada ponto; isso ocorre em cada segmento dentro da sua função, então se a pessoa faz parte da limpeza por exemplo, ela vai verificar quais foram os itens estabelecidos e produzidos e quais não foram.

Em relação ao PPP, Veiga (2003, p. 279) discorre, afirmando que:

[...] é preciso entender que o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Ou seja, é preciso romper com a visão de separar os segmentos no momento da discussão e reflexão do PPP. É necessário ter uma participação democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participem, tendo a responsabilidade de acompanhar e trilhar junto as escolhas que a escola deverá seguir (VEIGA, 2003).

A PART.B ainda enfatiza o prazo de entrega desse documento, no mês de maio, à Secretaria de Educação Municipal e descreve que só tem um retorno da avaliação desse documento no final do ano, o que segundo ela, inviabiliza sua utilização em sua realidade sem esse retorno. Ainda complementa, dizendo que é um trabalho fragmentado.

[...] Nisso vem o prazo de você entregar esse documento que é lá para o final de maio, no mês de março você tem que terminar de ter feito, para em maio a Diretora juntar tudo e entregar, porque até o final de maio tem que estar nas mãos da Secretaria de Educação. Nisso, eles leem e devolvem só em dezembro, então assim, fica um trabalho 'tosco', te devolve com um monte de erros, só que você precisava para a realidade que você viveu, só que devolve em dezembro, e como você devolve só em dezembro?

Que diferença que faz?

Então, vou ser sincera. No final, esse adendo é uma atualização dos dados, eu por exemplo, fico com a parte pedagógica, então faço a caracterização da escola, em seguida coloco a proposta da escola, como a gente acredita que o aluno aprende, levanto os objetivos e competências que eu quero que nossa escola pretende desenvolver que se baseia na BNCC, vejo o que a escola tem de recurso para conseguir, o que meus professores pensam, coloco os projetos que vamos trabalhar, e é isso que a gente monta. Esse ano ainda não tivemos tempo, como eu falei, vimos apenas o quadro, porém a reunião de avaliação que seria a devolutiva, não foi possível acontecer.

Até então só participei dos adendos, de uma construção não, porém tive formação quanto a esse assunto (PART.B).

Segundo o artigo 12, da LDBEN: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência

de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]” (BRASIL, 1996a, não paginado).

Desta forma, as instituições devem assumir o trabalho de elaborar e executar suas propostas, ressaltando a reflexão sobre a intencionalidade das ações educativas na escola.

Para finalizar a ideia, segundo a PART. A, no que diz respeito ao PPP:

O PPP é a menina dos olhos da escola, através dele que se direciona o trabalho, o que dá certo, o que não dá, o que precisa. Essa elaboração deve ser pautada em estratégias que deem voz a todos os atores da comunidade escolar: incluindo alunos, famílias, funcionários, conselho escolar. O momento dessa participação acontece pela avaliação das famílias, dos alunos, etc, desde a Educação Infantil até o ensino fundamental. Nessa reunião é feita uma tabulação onde todos se reúnem, fazendo o levantamento das questões, o que está dando certo ou não, e o que faremos, é aí que se chama plano de ação dentro do PPP, esse plano tem duração a longo prazo, ou a prazo imediato, tem assuntos de demanda da administração, tem parte pedagógica, tem temas que envolve todos; com isso acontece a avaliação final, onde é citado todas as questões e verifica-se o que conseguiu contemplar e o que não, e o porquê (PART.A).

De acordo com a PART.A, o PPP é a menina dos olhos da escola, ou seja, a participante enfatiza a importância desse documento no direcionamento do trabalho escolar e salienta que ele confere voz ativa a todos que fazem parte do contexto escolar, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a PART.C, concursada no ano de 2019, também faz comparações desse documento usando a expressão: “Gostaria sim de participar na elaboração do projeto, porque ele é o coração da escola, tudo que tem na escola, tem que estar nesse projeto, é muito importante a participação” (PART.C)

Veiga (2008, p.13) corrobora tal importância, expondo que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população [...].

Nesse viés, o PPP é uma ação intencional, um compromisso que a escola deve ter com os interesses coletivos, construindo uma direção de todo processo educativo da instituição.

A PART.D também descreve sua opinião quanto à relevância desse documento, ao expor que: “Considero importante, pois é nesse documento que se

encontram as Propostas Pedagógicas da escola, um momento de discussão, análise, idealização e promoção”.

Assim, observamos que as participantes compreendem a importância desse documento para todo o contexto escolar.

A PART.A ainda descreve que:

[...] o PPP deve estar de fácil acesso a todos, não é deixar ali na sala dos professores para as pessoas saberem que ele está ali, mas fácil acesso significa consultar ele no decorrer das HTPCs, em H.A, em HAC, nos momentos de intervalo dos funcionários, etc.

Tenho vinte e cinco anos de magistério e nesses anos acompanhei vários processos, no qual chegávamos nas reuniões e já trabalhávamos as questões do projeto político pedagógico, para ver o que estava dando certo ou não. Por isso se chama plano de ação, tendo a finalidade de envolver todos (PART.A).

Todavia, todas as professoras entrevistadas dizem não ter acesso ao PPP, tendo em vista que o documento fica guardado, o que podemos observar pela fala da PART.C, ao relatar que “[...] o PPP acaba sendo de gaveta pois as professoras não tem acesso livre a ele, infelizmente é um documento de gaveta”.

Para Veiga (2008), o PPP vai além de um agrupamento de planos de ensino, não devendo ser algo construído e depois guardado ou arquivado, sem uso. Esse projeto necessita ser vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo, pois a sua finalidade visa um rumo, uma direção como algo intencional com sentido explícito, definindo-se como um compromisso coletivo, abrangendo o compromisso sociopolítico, no sentido do compromisso com a formação do cidadão, dos interesses reais e coletivos da população e o compromisso pedagógico, no sentido de estabelecer ações educativas para se cumprirem as intencionalidades e propósitos.

Ainda na **Subcategoria 1**, sobre a perspectiva teórica utilizada no PPP, a PART.A descreve que conhece a concepção, sendo a abordagem sócio-construtivista estando aberta a novas mudanças, pois destaca que é preciso seguir as orientações colocadas pela rede de ensino e cabe aos profissionais se adaptarem aos pontos positivos em relação às teorias.

A perspectiva teórica que trabalhamos é a sócio-construtivista, porém, agora na construção do currículo nós iremos trabalhar com a histórica-crítica.

Eu, como toda pedagoga, estou aberta a todas as novas aprendizagens, claro que como somos uma rede temos que seguir as orientações, então

me cabe receber as informações e conhecer a perspectiva. Na prática, nós sempre procuramos o ponto positivo em relação às teorias.

Essa nova teoria ainda não foi colocada em prática, portanto, em relação a isso, estou no processo de transição. Mas os orientadores pedagógicos recebem formação e eles levam estas questões em reuniões (PART. A).

A mesma pergunta foi feita para a Orientadora Pedagógica, a qual descreve que também conhece a teoria trabalhada, na perspectiva da “teoria sócio-construtivista, a combinação entre Piaget e Vygotsky, pois a criança aprende a partir das bases biológicas, mas também faz relações com meio, nisso o professor é um mediador” (PART.B).

Ainda salienta que prefere o segundo autor, devido a teoria descrever que todos são capazes de aprender.

Gosto muito da teoria de Vygotsky, porque ele diz que todo mundo é capaz de aprender, eu quero acreditar nele.

A gente tem certas habilidades inatas, porém não quer dizer que todos não possam aprender.

Nossa abordagem é uma mistura, quando você pega para ler o PPP você vê que eles acreditam no poder do professor como mediador, na influência que a comunidade tem sobre o aluno e o meio social, é preciso desenvolver aquele cidadão crítico, autônomo.

Porém, quando vem para a parte metodológica ele traz Piaget, porque quando você fala que a criança está lá no primeiro ano era para ser alfabetizada, mas ela não conseguiu e chegou no terceiro ano, e ainda não se alfabetizou, conseqüentemente essa criança irá repetir de ano. Contudo, foi oferecido o reforço para ajudar, nisso vou repeti-la o ano porque ela não está madura para aprender?

Estava imatura, isso é uma ideia piagetiana. Nenhum dos dois estão errados, pois são grandes pensadores, quem está errado mesmo é a gente não saber agir conforme o que diz a teoria (PART.B).

Nas falas da PART.D,

De acordo com nossa Orientadora Pedagógica, no PPP está descrito que a nossa unidade escolar se baseia na perspectiva teórica do sócio-construtivismo, porém, nos 2 últimos anos a rede da instituição pesquisada está estudando e tentando elaborar um currículo de acordo com abordagem teórica da Teoria Histórico-Cultural, que tem Vygotsky como um dos principais autores (PART.D).

Entretanto, a PART.E discursa que “A teoria vem sempre sendo a construtivista, e agora com essas novas abordagens ela está sendo mudada, na verdade é um pouco misturada com o sócio-interacionismo, porém ainda o forte é o construtivismo de Piaget”

Nesse sentido, percebemos que três das quatro participantes (PART.A; PART.B e PART.D) colocam que a teoria utilizada é a sócio-construtivista. Porém, conforme observamos, as PART. A e D colocam que sócio-construtivismo tem relação com a teoria piagetiana, e que após as alterações do currículo a teoria a ser adotada será embasada em Vygotsky. Assim, apenas a PART. E descreve, de forma mais clara, que a teoria presente até o momento é o construtivismo de Piaget.

Portanto, verificamos pelas falas das participantes que não se tem um consenso quanto ao entendimento da abordagem teórica trabalhada nessa instituição.

De acordo com as PART.A e D, o Currículo da Rede Municipal do Município está passando por reformulações para se adequar à nova perspectiva teórica, denominada pela participante A de 'Histórico-Crítica', ao passo que a PART.D descreve como Teoria Histórico-Cultural, na qual Vygotsky é um dos autores principais.

Sendo assim, notamos que a participante A se refere à mesma base epistemológica que a participante D, porém ela apenas muda a nomenclatura.

Na verdade, a base epistemológica não está exposta de forma explícita no PPP, como fica evidenciado a seguir:

Desenvolver a socialização no âmbito escolar; Desenvolver a identidade e autonomia; Brincar com as linguagens artísticas; Compreender as regras e combinados; Estabelecer noções matemáticas; Manipular diferentes objetos e materiais, explorando suas características; Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com os animais e plantas, e objetos diversos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 34-35).

Para complementar, um dos objetivos gerais da Proposta Pedagógica destaca que:

Partindo do princípio de que a escola deve ser um lugar de acolhimento ao aluno, valorização de sua identidade sociocultural, de seus conhecimentos, que facilite a socialização, inserção social e vise a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades em função de novos saberes.

A equipe escolar tem como objetivo se empenhar em desenvolver a curto, médio e longo prazo ações pedagógicas que contribuam para a formação de um sujeito-aluno consciente, crítico e autônomo que saiba respeitar os limites construídos, a partir da definição coletiva de princípios de convivência, que se responsabilize por suas atitudes, que saiba analisar e interpretar a realidade, transitando em toda a complexidade que a vem caracterizar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 36).

Quanto aos objetivos específicos, o documento apresenta:

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
 Desenvolver atividades lúdicas que envolvam habilidades motoras, físicas e afetivas;  
 Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas;  
 Favorecer aos alunos uma formação em que os educandos se apropriem de conteúdos sociais e culturais, por meio da interação entre o saber escolar e os demais saberes;  
 Favorecer a produção e utilização das múltiplas linguagens, expressões dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos;  
 Promover a autonomia intelectual e moral do estudante, [...], o desenvolvimento de atitudes, valores positivos que devem ser estimulados e compartilhados por todos, dando aos alunos uma formação ética e humana para a vida em comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 37).

A partir disso, ressaltamos que no PPP também não está clara uma definição da perspectiva teórica utilizada nessa escola, oscilando entre Piaget e Vygotsky. Essa definição seria um norte importante para a condução dos Planos de Ensino e Planos de Aula para a aprendizagens dos alunos. Assim, torna-se necessário que a abordagem teórica utilizada no PPP fique bem pontuada para uma melhor compreensão da prática pedagógica.

Na perspectiva do Construtivismo, ou seja, da Psicologia Genética, que tem por referência Piaget, o conhecimento é tratado [...] como uma construção, a partir da ação do sujeito, numa interação com o objeto do conhecimento” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 01).

Dessa forma, o construtivismo parte da ideia de que o sujeito se constitui na interação com o objeto, ou seja, essa relação permite que as estruturas sejam construídas, por meio de uma interação mediada pela ação do sujeito, portanto, todo conhecimento está em todos os níveis, ligado à ação (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

Para Boiko e Zamberlan (2001, p. 51),

O sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural.

Ou seja, nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento é enfatizado no aprendizado, que se constrói na presença ou por meio da colaboração de outra pessoa mais experiente, que conduz este processo. Essa abordagem sócio-construtivista situa a Educação e a escola como tendo um papel importante no estímulo do desenvolvimento dos sujeitos. Nesse critério, o professor é visto como um planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, o papel do professor é representado como mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento dos indivíduos (BOIKO; ZAMBERLAN, 2011).

Ainda nessa perspectiva, a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky enfatiza a relação indivíduo e sociedade. O desenvolvimento da inteligência e da personalidade, para o autor, é extremamente motivado, isto é, resultante da aprendizagem. Assim, as características inatas dos sujeitos são condições essenciais para o desenvolvimento, mas não suficientes. Dessa maneira, considera-se as relações dos indivíduos com a cultura condição essencial para o desenvolvimento, pois as aptidões e capacidades não existem nos sujeitos no nascimento (MELO, 2004).

Assim sendo, compreendemos que a teoria do autor descreve que, na ausência da relação com o meio cultural, o desenvolvimento não ocorre, surgindo uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas a aprendizagem que antecede e proporciona o desenvolvimento, ou seja, sem o contato da criança com o adulto, com outras crianças ou com outras pessoas, a criação das capacidades e aptidões não acontecerá (MELO, 2004).

Assim, Vygotsky (1991, p. 83), em sua teoria, revela que:

A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral através de signos. Para Vygotsky, um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência.

Ou seja, as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas são resultantes das relações entre o sujeito e a sociedade, visto que, quando o sujeito transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo, provando que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado do meio, na relação com pessoas e ambiente, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, responsáveis pelo o controle consciente do comportamento (COELHO; PISONI, 2012).

Na **Subcategoria 2**, quando questionamos sobre as relações interpessoais e regras de convivência na escola, a PART.A coloca que:

As relações interpessoais são como em outras esferas, tendo os conflitos, sintonias, hierarquia, mas de uma forma democrática, no qual trabalhamos com o respeito, a humildade, que são os valores morais, no qual construímos entre nós e levamos aos alunos, pois cada um tem seu ponto de vista, cada um tem a sua cultura.

A nossa escola é a maior da rede municipal, então ela tem o número maior de funcionários, então é difícil agradar a todos, mas sempre estamos em favor do aluno. Os conflitos existem, mas se acontece alguma coisa de âmbito negativo procuramos resolver através da conversa, de relatório, e se for o caso pedimos a ajuda da secretária.

Essas regras são estabelecidas por meio de um contrato de trabalho, na reunião de planejamento, feito coletivamente junto com todos os funcionários, onde estão descritos o que pode, o que não pode. Temos 3 tipos de advertências: a oral, o registro e a terceira encaminhamento à secretaria.

Quando é necessário conversar com um funcionário, é feito uma orientação em particular, no individual, porém se o assunto tiver em mais pessoas com a mesma conduta aí ele é conversado de maneira coletiva (PART.A).

Para Marques, Tavares e Menin (2017), na perspectiva piagetiana, é importante ressaltar que a função da escola é contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os na construção de conhecimentos e de valores morais. Porém, para que se construa uma escola democrática, é preciso que o clima escolar corresponda a uma atmosfera de valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos seus agentes. A democratização da escola tem relação com os professores, alunos e outros membros envolvidos nas instituições, que, por sua vez, tendem a lidar com os conflitos, que, muitas vezes, são inerentes ao contexto das relações interpessoais, de maneira pacífica e elaborada.

As participantes F e G também corroboram a fala da PART.A, citando que, ao iniciar o ano letivo, são entregues as regras para cada funcionário, pré-

estabelecidas em reunião, e as relações interpessoais procuram ser democráticas e amigáveis.

Segundo a PART.F:

[...] as relações são as mais amistosas possíveis, que eu enxergo. Professores com gestão, colegas de trabalho, um ambiente respeitoso, democrático, expressamos opiniões, tudo debatido, nada decidido por imposição, então eu gosto bastante de trabalhar lá. Em relação aos alunos, tentamos sempre dar o melhor possível, a direção com o tratamento com os pais também, difícil algum desentendimento, alguma coisa que não seja resolvida ou esclarecida, tudo muito conversado, tudo muito claro. Dentro da escola existe as regras, como algo do ser humano. No início do ano letivo, são passadas uma folha sulfite com as regras, exemplo: não pode fumar dentro da escola, não se pode usar celular na hora da aula, sendo conversadas e estabelecidas em reunião. Quando alguém te chama a atenção, por exemplo, você tem o direito de olhar nesse documento e rever o que foi passado. Quando acontece alguma situação desagradável na escola, sempre optam pelo diálogo, chamam para conversar, para escutar os dois lados (PART.F).

Para Freschi e Freschi (2013, p.3-4):

Quando os professores e supervisores de uma escola relacionam-se bem, há grandes chances de se alcançar uma estrutura forte e funcional nesse meio. É necessário que haja um bom entendimento entre toda a equipe da escola, pois existindo comunicação e respeito tudo funciona melhor: as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos. O sucesso de uma relação satisfatória implica em trabalhar com 'espírito de equipe', exigindo esforço conjunto das pessoas, favorecendo a motivação, cooperação e colaboração entre o grupo, como objetivo de melhorar o processo pelo qual elas trabalham juntas.

Nessa vertente, quando há bom relacionamento entre gestores e professoras tudo tende a funcionar muito bem, pois o sucesso depende também da comunicação e do respeito, favorecendo a motivação, cooperação e colaboração da equipe pelo mesmo objetivo.

A PART.G também ressalta que:

A relação interpessoal da escola no qual trabalho é bem amigável. Nas reuniões tem espaço aberto para quem quiser falar. Portanto, eu acho bem democrático, pois elas escutam todos. Existe regras de convivência na escola, e essas regras são definidas na primeira reunião de HTPC, dando uma folha a todos mostrando o que pode ou não ser feito. E não é todo ano que é construído as regras, é uma coisa já definida, algumas delas são modificadas em reuniões (PART.G).

O PPP também descreve o “contrato coletivo de trabalho”, que explicita as normas e regras existentes na escola, segundo as entrevistadas. Todo começo de ano, realiza-se a leitura do documento, ressaltando o que pode ser modificado ou deixado do mesmo jeito, com a finalidade de estabelecer o que se pode ou não fazer dentro da instituição de ensino. Como por exemplo: “Respeitar os horários de entrada e saída dos alunos e o seu; Reforçar sempre as regras e combinações em sala de aula; Respeitar a rotina dos espaços coletivos; Tratar o outro como você gostaria de ser tratado [...]” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 140).

O espaço escolar, agregado pelas diversas culturas e diferentes realidades, torna-se um ambiente no qual as relações humanas e seus valores são comumente visualizados pelo nível de conflitos rotineiros que ali se estabelecem.

A resolução dos conflitos por meio do diálogo, de forma justa e equilibrada, requer, especialmente, competência para discutir e avaliar diferentes soluções e perspectivas, além do reconhecimento da necessidade de aspirações que regulamentam a conduta positiva dos indivíduos (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 71).

Acrescentamos que os conflitos são inerentes às relações interpessoais, importantes para o desenvolvimento do respeito mútuo e das relações democráticas.

Já a PART. B explica que:

As relações entre professores são boas, tem pessoas experientes, tem pessoas sem experiência nenhuma, mas a gente percebe que um ajuda o outro, e nas nossas HTPC tem o momento de formação e depois o planejamento coletivo. Então, quando o professor chega com um perfil aberto funciona bem, é o que acontece na nossa escola.

A questão da gestão tem o diálogo aberto entre os funcionários, nós já tivemos muitos problemas, porém acabou.

A relação das crianças, entre elas, precisamos melhorar na questão do recreio, pois são poucos funcionários, porém há muito diálogo dentro da nossa escola, e é onde a gente resolve os conflitos.

Quando acontece alguma coisa, nós chamamos envolvidos na nossa sala e registra em ata que estava tendo a conversa. Todos expressavam suas ideias e tentavam fazer os combinados, nós não estipulamos a divisão de grupos.

Na escola nós temos contrato político pedagógico, que a gente mostra para o grupo, apresenta, à medida que vamos lendo cada item nos perguntamos o que eles acham, se esse item fica, ou muda (PART. B).

Ou seja, existem regras institucionais que devem ser respeitadas e entendidas os seus princípios, bem como as regras de convivência na escola,

construídas a partir do diálogo entre pares, para a convivência democrática entre a equipe escolar e os alunos.

A **Categoria II**, “Educação Infantil e a construção da autonomia e dos valores morais”, procurou saber a percepção das participantes sobre a Educação Infantil, desenvolvimento da autonomia, valores morais e autonomia e valores morais contidos nos documentos nacionais de Educação Infantil, sendo eles: RCNEI, DCNEI e BNCC.

Em relação à “Educação Infantil e a construção da autonomia e de valores morais” (**Subcategoria 3**), verificamos a percepção das participantes a respeito do desenvolvimento moral e autonomia moral.

Nesta subcategoria, a PART. A menciona que:

O desenvolvimento moral do ser humano acontece 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 moralidade autônoma (autonomia = capacidade de governar a si mesmo), o indivíduo adquire consciência moral e os deveres são cumpridos com o reconhecimento de sua necessidade e significação. Na ausência da autoridade, continua o mesmo, segue um código de ética interno, fiel a seus valores e a seu princípio (PART.A).

Entendemos que a PART.A coloca o desenvolvimento moral como construções que acontecem nas relações estabelecidas com o meio desde quando a criança nasce. Essas relações são mediadas pelos valores, princípios e regras. Na autonomia da moral, a participante descreve que quando o sujeito adquiriu a consciência moral, quer dizer que mesmo na ausência de uma autoridade, ele respeita as regras e os princípios.

Vinha e Tognetta (2009, p.11240) ressaltam que:

[...] na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros. O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (auto-regulação).

De acordo com a fala da PART.F, a autonomia moral acontece quando as regras e normas foram absorvidas e internalizadas, ou seja, saber o que é certo ou errado, ao passo que no desenvolvimento moral, a criança começa a construir as

noções de moral, partindo primeiramente das relações estabelecidas no meio familiar.

Desenvolvimento moral inicia-se nas relações que são estabelecidas com seu meio, a criança não nasce sabendo, ela vai construindo conforme as relações sociais que ela vai vivenciando, iniciando-se com o pai, com a mãe, a família como primeiro núcleo social da criança. Por isso torna-se importante os bons exemplos em casa. Tem muitos pais que não tem noção do que falam, que isso é absorvido pela criança, os pais não dão atenção à construção dos valores, pelo menos a maioria [...]. Autonomia moral são quando as regras e normas foram entendidas e absorvidas, autonomia quando eu consigo realizar aquilo sozinha, sem precisar de ajuda, já internalizei, quando já se sabe o que é certo ou errado, e sei lidar com isso tranquilamente (PART.F).

Complementando, a PART. B dialoga que o desenvolvimento moral parte da ideia de se colocar no lugar do outro, isto é, compreendendo onde começa e termina os direitos das pessoas.

É a construção do jeito de se colocar no lugar do outro, entendendo que nosso direito vai até o ponto que não fazemos mal para o outro, então todo mundo é responsável por isso, não apenas o professor. A autonomia moral é a capacidade de saber que está fazendo o mal, e vai continuar fazendo? Vamos nos colocar no lugar do outro, a gente tem obrigação de respeitar e ter consciência de que esse respeitar é não fazer mal para ninguém (PART.B).

Assim, observamos que as colocações das PART. A e F se aproximam da literatura científica sobre conceitos de desenvolvimento moral e autonomia moral, ao passo que as falas da PART. B, de certa forma, distancia-se desses conceitos.

Em relação ao desenvolvimento moral, considera-se que seja resultante da interação entre o sujeito e o meio, que possibilita a assunção de papéis, isto é, dá a oportunidade de se colocar no lugar do outro, tomando consciência de seus pensamentos, atitudes e sentimentos (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

De acordo com a participante C, desenvolvimento moral “É a internalização das regras dos valores, o discernimento entre o bom e o ruim, o desenvolvimento do conceito moral, do conceito ético, das relações sociais”.

Ainda, conforme Nunes (2009, p. 07):

A teoria piagetiana fala em desenvolvimento moral como processo de construção que acontece em contextos de interação social. O convívio social da criança, com seus pares e com os adultos, permite o estabelecimento de dois tipos de relações fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. Por um lado, as relações de coação social

(assimétricas), que reforçam a heteronomia moral, em função do exercício da autoridade que leva ao empobrecimento das relações sociais. Por outro lado, as relações de cooperação (simétricas), nas quais a autonomia moral vai se tornando possível.

No que diz respeito à autonomia moral, Vinha, ([2009]) pondera que o indivíduo não mais legitima uma regra pelo fato de somente obedecer, mas passa a entendê-la e a compreender que a moral é um princípio inerente para as relações sociais (processo de autorregulação).

Quanto à concepção de valores morais, Vinha, ([2009]), não paginado) disserta que:

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, escola, amigos, a sociedade, meios de comunicação etc.), ou seja, por meio das inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações, a criança construirá sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato.

Portanto, o espaço escolar, agregado pelas mais diversas realidades culturais, torna-se um ambiente onde as relações humanas e seus valores são comumente visualizados pelo nível de conflitos rotineiros que ali se estabelecem.

Muitas manifestações são colocadas em 'xeque' pelos diferentes valores que a criança traz consigo, do seu próprio convívio familiar.

Nesse sentido, a PART.A descreve que:

No contexto filosófico, ética e moral possuem diferentes significados. A ética está associada ao estudo fundamentado dos valores morais que orientam o comportamento humano em sociedade, enquanto a moral são os costumes, regras, tabus e convenções estabelecidas por cada sociedade. Valores morais são os conceitos e pensamentos tidos como corretos ou errôneos por uma pessoa, grupo social ou sociedade. É comum que a família seja a primeira fonte de valores morais de um indivíduo.

Para a PART.H, “Valores morais são um conjunto de regras que uma sociedade constrói, o que é certo ou errado para aquela sociedade[...]”.

Segundo Puig (1998), valores morais são como orientações de julgamento, pois revelam como as coisas devem ser, tendo em vista que são eles que presidem o correto, revelando os objetivos e motivações dos comportamentos humanos.

A PART.D também considera os “valores morais como regras e normas estabelecidas em sociedade, o que é dito como certo ou errado”.

Conforme Araújo, Puig e Arantes (2007, p. 122),

Valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo, eles contribuem para que uma pessoa consiga ter seu comportamento orientado e coerente, permitindo que suas decisões sejam mais conscientes e autônomas, pois são como guias de conduta necessários quando uma pessoa se encontra em situações controvertidas.

Assim, vislumbramos que valores se denominam como sentimentos positivos, valores afetivos que damos às coisas, às relações ou às pessoas, com a finalidade de contribuir como referência de conduta para situações controversas.

Sob a ótica da Psicologia da Moralidade os valores são importantes para ser e viver para si e para o outro, baseados na solidariedade, justiça, cooperação, honestidade, respeito, cuidado, que são plenamente desejáveis.

Nas colocações da PART. B:

Valores morais são bastante né!  
Respeito, lealdade, companheirismo, colaboração, você dar um conselho, uma palavra amiga. São esses valores que nos formam.  
Torna-se o objeto de estudo da escola, isso acontece nas brincadeiras, na Educação física.

Observamos que as participantes apresentam noções sobre moral e valores, porém numa perspectiva voltada para as relações heterônomas, ou seja, quando as regras são externas ao sujeito. É importante ressaltarmos que o desenvolvimento moral e a construção de valores ocorrem em ambientes que proporcionem as relações democráticas e a construção de regras entre pares, ambientes estes nos quais possam se vivenciar valores como o respeito, a justiça, a honestidade etc.

Nesse âmbito, a escola torna-se uma instituição educacional importante no processo de formação de valores morais. Assim, é necessário que as instituições oportunizem de forma significativa a criação de um ambiente cooperativo, democrático, possibilitando e solicitando trocas sociais e respeito mútuo, desenvolvendo a autonomia moral do aluno.

Em relação à concepção sobre Educação Infantil e desenvolvimento da criança, a PART.A descreve, citando a LDBEN:

É na Educação Infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade e subjetividade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a seis anos: as creches para a faixa de zero até três anos e as pré-escolas para a faixa de quatro a seis anos (MATTIOLI, 2012 *apud* TADEI; STORER, 2012).

As participantes, de forma geral, descrevem que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, como podemos observar na fala da participante E: “O objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral do aluno, é preparar as crianças para a vida escolar e na sociedade, no qual as crianças vão criando noções. Assim, a Educação Infantil serve para desenvolver as habilidades”.

Na LDBEN, alterada pela Lei nº. 12.796, 4 de abril de 2013, também explicita em seu Artigo 29, o desenvolvimento integral da criança:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013a).

A PART.A ainda corrobora, afirmando que:

A Educação Infantil é fundamental e essencial porque desenvolve um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança. Ela vai evoluir de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos e com a arte, cultura e a ciência, dando vazão à sua criatividade na escola e essa instituição deve ser esse espaço preparado, com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade dessa criança que já tem um conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem.

Observamos, então, como a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento humano e social da criança. Nesse sentido, é possível evidenciarmos que os valores morais são construídos nas interações estabelecidas pelos sujeitos com o outro no ambiente social. Com isso, o brincar torna-se ferramenta principal na Educação Infantil, exercendo e legitimando a construção desses valores, por meio do professor que deve propiciar condições para que essa construção ocorra.

A PART. B destaca que “A Educação Infantil é importante sim, ela constrói o sujeito, e atende as necessidades dos indivíduos”.

Kuhlmann (2015) descreve a infância como uma condição da criança, somando as várias experiências vividas por elas em diferentes contextos. Nisso,

evidenciamos que os 'pequenos' estão inseridos nas relações sociais, produzindo histórias por onde passam.

Ainda, de acordo com Kramer (2006), os profissionais da Educação Infantil precisam compreender o conhecimento organizado nesta etapa, implicando numa análise e reflexão sobre a prática enquanto cidadãos que atuam como sujeitos de produção. Mais do que efetuar propostas, é indispensável a sua participação na produção, construção e consolidação destas.

Em relação à contribuição do trabalho com Valores Morais para o desenvolvimento da criança (**Subcategoria 3**), a Part. A revela que é:

Importantíssimo, pois valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Para tanto, Moreno (2005, p. 117) pondera que:

Os valores são essenciais na ação educativa, pois ocupam papel importante na formação da pessoa, pois os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver.

Segundo a PART.B, valores “São muito importantes, pois as crianças vão construindo as noções do certo e errado através das vivências e experiências na escola”.

Isso vem ao encontro do que a PART.D descreve, ao relatar que:

Trabalhar valores no contexto educacional é fundamental, as crianças irão construir esta moralidade no dia a dia na convivência. No contexto escolar, é oferecido à criança um universo rico em interações e aprendizagem, visto que a partir das relações e conflitos cotidianos, a criança será capaz de refletir sobre ações e atitudes e construir aos poucos sua autonomia moral.

Conforme Mazzini e Bastos (2016), a escola apresenta papel fundamental para a construção dos valores, tendo em vista que estes valores influenciarão o indivíduo para toda a vida. Assim, é por meio da interação entre os pares e as experiências obtidas na escola que o aluno terá a oportunidade de construir seus valores e princípios.

A fala da participante E representa o pensamento da equipe docente quanto à importância do trabalho com valores morais.

Na minha concepção, a contribuição dos valores morais é fundamental e importante, pois ajuda na construção da cidadania dos alunos, isto é, contribui na construção de cidadão, auxiliando a convivência em sociedade, aprendendo que cada ambiente necessita ter um comportamento (PART.E).

Nesse sentido, Puig (1998) também explica que valores morais são como orientações de julgamento, pois revelam como as coisas devem ser, visto que têm a premissa de presidirem o correto, mostrando os objetivos e as motivações dos comportamentos humanos.

À vista disso, a Educação Infantil se configura num espaço propício para as brincadeiras, vivências e experiências nas relações entre pares, para o exercício de papéis e trocas, com vistas à construção de um ambiente democrático com alunos mais autônomos.

É possível depreendermos que o papel da escola é fazer com que as crianças construam vivências. Para isso, torna-se importante condições favoráveis para que se tenha sujeitos ativos e que ampliem suas possibilidades, por meio da brincadeira, por exemplo, que oportuniza momentos de interação e participação com o meio. As propostas curriculares para a etapa infantil focalizam as experiências das mais variadas formas, fazendo com que os alunos reconheçam onde estão inseridos, valorizando as brincadeiras, o lúdico e as culturas (BRASIL, 2013b).

Ainda em relação à importância de a escola educar em valores morais, a PART.A considera que:

A escola tem o dever de ensinar a Educação em valores, porque a criança está em fase de desenvolvimento, e a família tem parceria sim, tanto a família quanto a escola, então não pode tirar a responsabilidade da escola. É no decorrer das atividades, das dinâmicas e das brincadeiras que se aprende. É na escola que a criança irá experimentar a igualdade e aprender a lidar com a diversidade, contribuindo para a passagem do espaço privado para o coletivo. A criança, que possui um lugar privilegiado no seio familiar; na escola, torna-se 'igual aos demais', dando início a uma nova aprendizagem. Assim, aqueles valores mais particulares da família, como o preconceito ou a submissão à autoridade, por exemplo, são transformados em valores socialmente desejáveis, como o respeito à diversidade e igualdade. A escola é um espaço de convivência por excelência e, portanto, de possibilidade dessa convivência ser mais democrática, favorecendo o desenvolvimento dos valores morais.

A brincadeira é importantíssima, pois é através da ludicidade que se aprende regras, respeito, aprender a ouvir o 'não', é através da brincadeira que você descobre como que a criança é tratada no âmbito familiar nessa questão de valores, pois ela representa a família (PART.A).

As participantes D e E também corroboram com a fala da PART.A, quando descrevem que a escola tem a responsabilidade de educar em valores morais.

Segundo a PART.D:

Com certeza, visto que vemos muitos casos de crianças que chegam à escola e estão acostumadas com a família atender todos os seus desejos e vontades. Quando se deparam com um universo coletivo, com regras e combinados bem estabelecidos, aprendem a lidar com suas angústias, frustrações e domínio da vontade. Dessa forma, é na escola que a criança irá experimentar a igualdade e aprender a lidar com a diversidade, na convivência diária vai aos poucos construindo e desenvolvendo a sua moralidade.

De acordo com Mazzini e Bastos (2016, p. 77):

A escola deve ser um ambiente propício ao desenvolvimento de valores, uma vez que os sujeitos têm a oportunidade de se relacionar com outros e por meio dessa prática, criar vínculos afetivos, criar regras grupais de convivência e resolver possíveis conflitos pela cooperação mútua, em que todos podem exercer o respeito pelas necessidades e opiniões dos outros.

A escola deve ser um ambiente onde se desenvolve os valores morais, construindo oportunidades para que os alunos interajam e construam entre si o respeito e a cooperação mútua.

Para a participante E:

[...] a escola também tem o seu dever de educar em valores morais, como cidadão, o patriotismo, o respeito as diversidades, a família. A escola é o segundo espaço social que a criança irá conviver e aprender na vivência o respeito mútuo, as regras sociais, brincar, enfim conviver em grupo. Não somente os conteúdos sistematizados.

O lugar onde há interação e que permita erros e acertos é o ambiente escolar, no qual os indivíduos interagem, aprendendo a se relacionarem para a construção de suas personalidades. Ou seja, “a escola é o local mais oportuno, pois as crianças podem se relacionar com outras de uma forma igualitária” (MAZZINI; BASTOS, 2016, p. 78).

A PART.B afirma que é preciso trabalhar com a questão dos valores principalmente agora, no cenário no qual nos encontramos, de pandemia, pois algumas crianças irão retornar para a escola, cada uma com suas fragilidades e potencialidades advindas desse período de pandemia.

É preciso trabalhar a questão principalmente agora, penso como essas crianças irão voltar para a escola.

A gente precisa pensar em como trabalhar essa questão da interação, da afetividade, e a questão do respeito as diferenças, pois as crianças irão voltar algumas bem, e outras não (PART.B).

A participante A complementa sua fala, descrevendo que:

Procuramos nos ater a cinco valores que, a nosso ver, são fundamentais para o desenvolvimento de outros valores, por isso deveriam ser trabalhados desde bem cedo: o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, amizade e a justiça (PART.A).

Na BNCC, de modo geral, também é possível verificarmos que são inclusas dez competências gerais, que apresentam como finalidade o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos, incluindo nesse rol o social e o emocional, demonstrando o desenvolvimento de princípios que envolvem valores e atitudes em suas condutas. São elas: Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e Cooperação e Responsabilidade e Cidadania (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9-10).

Nessa perspectiva, o documento, de caráter normativo, descreve as dez competências gerais que devem ser introduzidas no ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica, sendo as três últimas referentes ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Para o desenvolvimento dessas competências, a Psicologia Moral pode contribuir com bases epistemológicas para a sua operacionalização por meio da construção de valores morais.

Quanto ao trabalho realizado na escola em relação ao desenvolvimento de valores morais, a PART.A coloca que este trabalho é realizado por meio de brincadeiras, análise e discussões de textos, vídeos, dinâmicas, charges, músicas, fábulas, gincanas, etc.

Nessa ótica, a BNCC explicita que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p.38).

Para PART.B, o trabalho com valores morais acontece:

Com o professor, com os alunos, entre eles, e quando ocorrem conflitos eles conversam entre si. Por exemplo, esse ano estava tendo muita violência no recreio, então nós procuramos colocar atrativos no recreio. Nós trazemos palestras que falam sobre as relações familiares, a questão dos valores. Quando se tem conflitos agravantes nós chamamos os pais para conversar (PART. B).

É nesse sentido que o trabalho com valores morais, desde a infância, torna-se fundamental, oportunizando à criança pequena diversas situações de convivência, nas quais ela possa desenvolver noções de respeito, cooperação e atitudes positivas dentro e fora do ambiente escolar. Sendo a escola um espaço de desenvolvimento, ela também é considerada um ambiente propício para a construção das noções de valores, sejam eles morais ou não, isto é, as instituições escolares devem ter por responsabilidade o desenvolvimento integral do aluno, em suas capacidades cognitivas, mediante aos conteúdos curriculares embasados em documentos e aspectos emocionais e afetivos que ajudam na construção do ser humano enquanto um ser social.

Todas as participantes professoras (PART.C a PART. H) descrevem que os valores morais são desenvolvidos por elas por meio da roda de conversa, da construção de regras coletivas, das brincadeiras e de histórias junto às crianças na rotina de aula.

A PART.G revela que:

Eu trabalho os valores morais com as crianças explicando e mostrando para eles o que se pode ou não fazer.  
Faço rodas de conversa, leituras de livro para incentivar eles através do diálogo, dos valores, e em minha opinião resolve bastante no infantil II. [...]. Antes de começar qualquer coisa, eu explico como vai funcionar, como serão as regras, caso não obedeçam, eu chamo e explico até que entendam, ou se não tiro da brincadeira, geralmente não voltam a repetir o erro.

Quando eu falo mais de uma vez, eu uso a palavra cantinho do pensamento e não castigo, pois fui orientada a não usar essas palavras [...]. Quando acontece uma situação extrema, por exemplo, quando a criança está bem atacada eu chamo os pais, por motivo de persistência do aluno, caso ao contrário não.

De acordo com a análise feita dos Planos de Ensino do Pré I e Pré II, é observado que as professoras, ao descreverem o trabalho em sala de aula com o desenvolvimento de valores morais, estão se apoiando nesses planos, tendo em vista que o que foi descrito por elas nas entrevistas possui semelhanças com o que consta nesse documento. Nessa perspectiva, os Planos de Ensino são construídos coletivamente pela Orientadora Pedagógica e professoras, em busca de um direcionamento para os Planos de Aula.

Conforme Hurtado e Guillermo (1988 *apud* ASSIS; BARROS; CARDOSO, 2008, p. 02),

o planejamento de ensino deve ser como uma ação que parte da realidade dos alunos, permite ao professor refletir sobre alguns pontos: prever, racionalizar, orientar, estruturar, melhorar e adequar os conteúdos às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando torná-lo válido, significativo e avaliável.

Por meio da análise feita pela pesquisadora nesses documentos do Pré I e Pré II, construídos no início do ano de 2020, os Planos de Ensino são divididos pelos cinco Campos de Experiências (CE) que constam na BNCC, quais sejam:

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver.

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018, p. 25).

Nos planos de Ensino do Pré I e Pré II constam esses campos de experiências citados na parte dos objetivos de aprendizagem, nos conteúdos, nas atividades propostas e na avaliação. Esses documentos são elaborados para cada bimestre, ou seja, são contemplados ao todo quatro bimestres, sendo que, para cada um deles, são inseridos os critérios descritos acima, construindo, assim, o que se pretende ser trabalhado em cada momento.

Entretanto, essa divisão feita por bimestres foi apenas para o Pré I. No caso do Pré II, não houve essa divisão por bimestres, tendo os objetivos, a metodologia e as aprendizagens elaborados para cada C E, contemplando de forma geral todos os aspectos.

O primeiro campo de experiência denominado 'O eu, o outro e o nós', é o campo que mais chama a atenção para o aspecto de atitudes e valores morais, tendo em vista que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...] as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 40).

Nesse cenário, observamos que as interações entre pares constituem o modo de a criança aprender a sentir, agir e pensar sobre os vários pontos de vista e sobre as diferenças. É nesse campo que a autonomia se faz presente na construção do eu, com a valorização da sua identidade e do respeito ao próximo.

O Plano de Ensino do Pré I descreve os objetivos de aprendizagem do primeiro bimestre, porém esses objetivos prosseguem nos próximos bimestres no CE: 'O eu, o outro e o nós'.

- Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;
- Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir;
- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;
- Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos;
- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;
- Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (PLANO DE ENSINO, PRÉ I<sup>3</sup>, 2020, p. 02).

---

<sup>3</sup> PLANO DE ENSINO, PRÉ I (2020), da escola pesquisada.

No que diz respeito aos conteúdos, são inseridas:” brincadeiras; identidade pessoal; regras de convivência; modos de conduta” (PLANO DE ENSINO, 2020, p. 02). Quanto às atividades propostas, são trabalhadas: roda da conversa/ brincadeira de faz de conta - jogos e brincadeiras; identidade pessoal (características pessoais e preferências como: gênero, nome, idade, peso, altura, cor/alimento/brinquedo preferido, escola, família, construção das regras de convivências por meio de roda de conversa, montagem de painel, músicas e histórias.

Assim, percebemos, pelas atividades mencionadas, que a construção da autonomia e dos valores morais estão presentes nos Planos de Ensino, trabalhadas por meio de rodas de conversas, construção de regras, músicas, dentre outras propostas.

Na Educação Infantil, um dos aspectos importantes a se considerar é a brincadeira como meio de aprendizagem, haja vista que é por meio dela que as interações e as construções são mais significativas. O brincar é um instrumento importante que permeia a ação do professor na construção dos valores nas crianças, permitindo a criação, a recriação e a aprendizagem de diversas coisas, incluindo os valores.

A brincadeira é uma ação simbólica que faz com que a criança se aproprie de elementos da realidade e a partir daí construa novos sentidos e significados. Por meio dela, há uma conexão entre a imitação e a realidade, interiorizando determinados modelos dos adultos (BRASIL, 1998a).

No Plano de Ensino do Pré II, são abordados os objetivos de aprendizagens do mesmo CE: ‘O eu, o outro e o nós’.

Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações; Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive; Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (PLANO DE ENSINO, PRÉ II, 2020, p. 02).

Em seguida, temos as metodologias para colocar o trabalho em ação, quais sejam:

Construir regras de convivência; Utilização de brincadeiras para socializar e que envolvam a participação de todas as crianças. Desenho do “EU”; Desenho da família, dos amigos, da escola; Estipular regras para jogos como forma de cooperação; Conversas informais na roda; Formação coletiva (grupos) em roda para apresentação musical espontânea e dirigida; Leitura diária de histórias infantis; Cantar músicas infantis com temas variados; Dispor de espaço e momento livre para a espontaneidade da criança, através do jogo simbólico. (individual e coletivo); trocas de experiências entre os alunos; Pesquisas sobre hábitos e costumes das famílias dos alunos enfatizando a importância do respeito às diferenças; Rodas de conversa e construção das regras de convivência (PLANO DE AULA, PRÉ II<sup>4</sup>, 2020, p. 2-3).

Quanto às Habilidades/Aprendizagens, seguem as propostas no Plano de Aula do Pré II:

Respeitar e expressar sentimentos e emoções; Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros; Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro (PLANO DE AULA, PRÉ II, 2020, p.2-3).

Pensar em educar uma criança é pensar em práticas educacionais que promovam e concretizem atitudes em prol do seu aprendizado, deixando-a experimentar, ser criativa e autônoma em seu processo de construção do conhecimento.

Para Kishimoto (2017, p. 19), “A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”.

Ainda segundo a autora, nos dias atuais, a imagem de infância é enriquecida com a ajuda pedagógica e psicológica, que reconhecem o papel da brincadeira e do brincar no desenvolvimento e na construção do conhecimento.

Na **Subcategoria 4**, “Autonomia, Valores morais e as Habilidades Socioemocionais, contidos nos documentos Nacionais de Educação Infantil (RCNEI; DCNEI; BNCC)”, a PART.A destaca que:

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, já mostram um avanço na direção de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC. Nas DCNEI, a atenção já estava

---

<sup>4</sup> PLANO DE AULA, PRÉ II, (2020), da escola pesquisada.

voltada para a criança, e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo. As DCNEI colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Outro ponto a ser observado é o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar das DCNEI, algo que a Base valida e reforça.

Verificamos que a participante, ao descrever os documentos, traz a compreensão do direito de aprender da criança, objetivando experiências e a participação do aluno na construção do conhecimento. Os documentos objetivam a realidade e a vivência da criança, possibilitando a construção da sua identidade pessoal, social e cultural.

De acordo com a PART.B:

A gente se constrói nas relações que a gente estabelece com o outro, nós temos os campos de experiência, a BNCC reforça bastante o respeito, a participação, a colaboração.

Eu, neste momento, estou vendo mais a BNCC, agora te falar que eu tenho conhecimento sobre os referenciais ou os outros documentos, eu não tenho.

Eu entendo, eu sei que os valores, na minha visão são bem mais trabalhados na pré-escola, mas a gente trabalha desde cedo, impossível trabalhar com seres humanos e não achar que um não influencia o outro.

De modo geral, os documentos que permeiam a Educação Infantil trazem em si o que deve ser construído nessa etapa com as crianças, fundamentando o trabalho dos educadores com valores morais.

Já a PART. C revela que:

Desenvolvimento integral da criança, seja social, afetivo e moral. Então quando a gente fala do desenvolvimento integral da criança, do indivíduo, principalmente na educação infantil, isso é permeado pelo desenvolvimento moral também. Não vou recordar exatamente o que diz o documento, mas acredito que seja em torno disso mesmo, o desenvolvimento integral da criança, desenvolve ela para a sociedade. A criança precisa ser desenvolvida para as relações sociais, então isto é permeado pelo desenvolvimento moral.

A participante F corrobora com a PART. C no sentido de não lembrar exatamente o que os documentos trazem sobre a construção de valores, descrevendo que “Não me lembro na íntegra, mas sei que na faculdade se estuda esses documentos e sei que o que se ensina é baseado neles” (PART.F).

Os RCNEI e as DCNEI, por exemplo, são documentos que apoiam o trabalho para uma Educação Integral, visando os aspectos cognitivos e emocionais, de forma a salientar o desenvolvimento da integralidade dos alunos.

O RCNEI enfatiza que “[...] a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais” (BRASIL, 1998a, p. 45).

Ainda coloca como objetivos:

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças. As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc. As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade (BRASIL, 1998a, p. 48).

Nessa conjuntura, esse documento aponta metas de qualidade para contribuir com o desenvolvimento integral da criança, fazendo com que os alunos sejam capazes de crescer como cidadãos, usufruindo dos direitos da infância e vivenciando as relações democráticas (BRASIL, 1998a).

Paim (2012, p. 66) coloca que:

A escola deve se preocupar com a formação de pessoas para o mundo, sendo que o conhecimento transmitido aos alunos deve contribuir para o respeito e a valorização do outro e colaborar na construção da cidadania. Nesse sentido, a escola torna-se um elo entre o contexto social e cultural do aluno e as práticas escolares influenciadas por este contexto real, afirmando o reconhecimento do outro nas práticas sociais e em todas as formas de relações.

É importante ressaltarmos que a escola representa um espaço propício à comunicação e interlocução das diversas formas de cultura, possibilitando um maior desenvolvimento das potencialidades, da criatividade, da coletividade e da socialização. No sentido mais formal, essas instituições desenvolvem no aluno a comunicação, a aquisição de conhecimentos, as competências, os hábitos e valores, possibilitando, assim, a formação do homem (PAIM, 2012).

Portanto, ainda conforme o autor, é essencial que a escola cumpra sua missão de construir os conhecimentos, proporcionar a construção de significados, desenvolver os sujeitos, possibilitar a interlocução das culturas e considerar os valores como parte importante de todo o processo educativo e de todas as formas

de desenvolvimento, sejam elas individuais ou coletivas, desempenhando, assim, seu papel de sua socializadora, instrutiva e formadora.

Em relação ao RCNEI, os conteúdos contemplados nos planejamentos do professor devem ser: conceituais, procedimentais e atitudinais. Ao se referir aos conteúdos atitudinais, por exemplo, é necessário que o professor e todos os outros profissionais envolvidos reflitam sobre os valores que são transmitidos no dia a dia, destacando quais devem ser considerados e construídos junto com as crianças (BRASIL, 1998a).

As DCEI enfatizam que:

[...] a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (BRASIL, 2013b, p.85).

O documento ainda coloca três princípios fundamentais para a prática pedagógica, sendo eles:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...]

Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. [...].

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. [...]

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2013b, p. 87-88).

De forma geral, as Diretrizes destacam o trabalho para o desenvolvimento da autonomia, do respeito, do educar para a cidadania, possibilitando a formação crítica e participativa da criança e valorizando a sensibilidade para a cultura.

Para as PART.E, H e G, o documento atual utilizado na escola é a BNCC, sendo os outros estudados apenas na graduação no Ensino Superior.

Segundo a PART.H, “A gente tem sim o conhecimento passado na faculdade. Nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), agora a BNCC é o grande dilema, quando nós vamos pesquisar as aulas, precisamos sempre estar recorrendo a Base, o que vai desenvolver”.

A PART.G descreve que “Nós trabalhamos com os campos de experiências, e estes campos também trabalham os valores”.

Nesse sentido, a BNCC frisa as competências que deverão ser estabelecidas por conceitos e procedimentos; práticas, cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores. Desse modo, ao reconhecer o que é Educação, compreende-se o envolvimento dos valores e atitudes para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e humana (BRASIL, 2018).

A BNCC ressalta que:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

É possível identificarmos que esse documento traz propostas para que as crianças tenham um papel ativo na construção do conhecimento, dando significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Portanto, a BNCC apoia o trabalho escolar, visando os aspectos cognitivos e socioemocionais, de forma a salientar o desenvolvimento da integralidade dos alunos, para uma construção de personalidades mais autônomas.

Cabe salientarmos que um dos campos de experiência citado 'O eu, o outro e o nós' descreve o trabalho a ser realizado pelo professor com os valores morais.

Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.  
Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.  
Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.  
Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (BRASIL, 2018, p. 45).

A síntese das aprendizagens desse campo destaca que:

Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro" (BRASIL, 2018, p.54).

Portanto, esse CE ratifica a preocupação com o desenvolvimento moral que deverá ser construído desde a infância.

Finalizando esta seção, pudemos observar, por meio das entrevistas com os gestores e com as professoras, que as atividades desenvolvidas com os alunos compõem conteúdos relacionados à construção da autonomia e de valores morais. Porém, num processo de tomada de consciência, essas reflexões sobre tais temáticas estiveram presentes de forma mais pontual no momento da entrevista.

O trabalho voltado para a construção da autonomia, de valores morais e das relações democráticas na instituição pesquisada poderá ser melhor sistematizado e enriquecido por meio de projetos de convivência escolar, discutidos em momentos de formação continuada e nos HTPC.

Ainda, esse diálogo mantido com a Diretora, Orientadora Pedagógica e professoras possibilitaram a reflexão sobre seus papéis enquanto profissionais que atuam na Educação, bem como sua contribuição para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, visando a formação integral da criança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem por responsabilidade o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos, sejam eles: físico, cognitivo, afetivo e social.

Neste sentido, esse período é entendido como a formação plena da criança. Faz-se necessário que as instituições escolares desempenhem seu papel em proporcionar a esses indivíduos experiências significativas, num contexto lúdico, considerando os conhecimentos e valores culturais existentes, garantindo e possibilitando a construção da autonomia intelectual e moral, do respeito, da cooperação e da empatia, entre outros.

Assim, o trabalho com valores morais com as crianças desde pequenas é muito importante e são fundamentais na ação educativa, pois fazem parte da formação humana, como ressalta Moreno (2005, p.117), ao afirmar que: “Os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver”.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, investigar o trabalho desenvolvido com valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola, apresentamos como questões norteadoras, as seguintes: Os profissionais da Educação Infantil sabem o que são valores morais? Em que documentos estão contemplados? Esses valores são abordados no Projeto Político Pedagógico? De que forma esses valores estão sendo trabalhados com os alunos?

A partir disso, a hipótese da nossa pesquisa era a de que os valores morais para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno não estão sendo devidamente contemplados/ trabalhados pelas professoras da Educação Infantil.

Porém, conforme análise feita nos RCNEIs (BRASIL, 1998); DCNEI (BRASIL, 1999a), (BRASIL, 2009b), (BRASIL,2013b) e BNCC (BRASIL, 2018), observamos que os valores [morais] são contemplados nesses documentos de forma explícita. O RCNEI, por exemplo, descreve o papel das instituições no desenvolvimento dos valores, qual deve ser o papel do professor numa ação educativa comprometida com o respeito, a igualdade e a solidariedade.

As DCNEIs, contemplam a definição de currículo, a organização das experiências dentro das propostas curriculares, as condições para sua organização, a visão de criança, a parceria com a família, o processo de avaliação e os princípios básicos: éticos, políticos e estéticos, que contemplam a construção dos valores morais (BRASIL,1999a).

A BNCC é descrita seguindo as orientações das DCNEI já existentes. Nesse sentido, aponta os eixos estruturantes da prática pedagógica nessa etapa de Educação, descrevendo também os direitos de aprendizagens e os campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagens e o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, por meio da análise desses documentos foi possível evidenciarmos como deve ser realizado o trabalho nas instituições de Educação Infantil com os valores morais. Desse modo, esta pesquisa tornou-se relevante para observarmos as temáticas que contemplam os documentos, sendo elas: valores, Educação Infantil e brincadeiras.

Nesse sentido, um dos pontos significativos a ser estacado é a apresentação dos documentos sobre essa etapa de Educação, sua importância para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais pela criança ao longo do ensino infantil, contemplando a construção de valores.

Esses documentos também promoveram discussões no qual colaboraram para construirmos subsídios aos futuros leitores de como deve ser realizado o trabalho com os valores morais para a construção da autonomia moral do aluno. Desse modo, aprofundamos melhor as questões que estavam contidas nos valores e na autonomia moral, para assim evidenciarmos com mais compreensibilidade a questão dos valores e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outro ponto a destacar é que o tema desta pesquisa também traz um olhar crítico e reflexivo no sentido de se fomentar debates e trocas de experiências nos ambientes escolares, nos quais se tornam possíveis momentos ricos que suscitam discussões e reflexões sobre a educação em valores morais, pois torna-se um tema que necessita sempre ser repensado e discutido.

No que diz respeito às entrevistas, diante dos relatos apresentados, pudemos observar alguns pontos significativos, tais como: as participantes A e B, bem como as professoras compreendem o que são valores morais numa percepção

de senso comum dentro da sociedade, além de demonstrarem conhecimento de que o trabalho no contexto dos valores morais é indispensável para boas relações interpessoais.

Sendo assim, compreendem a importância do trabalho com valores morais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Entretanto, não desenvolvem esse trabalho num projeto específico e com trocas entre a equipe escolar, mas sim algo cotidianamente construído com os alunos nas temáticas gerais desenvolvidas nos Planos de Ensino, na sala de aula e nos espaços externos no dia a dia na escola. É importante destacarmos que o trabalho com a construção da autonomia e valores morais pode ser enriquecido por meio de projetos de convivência escolar, discutidos no HTPC e em momentos de formação continuada.

Um outro ponto a se destacar é que, de acordo com as professoras, a brincadeira é indispensável para se trabalhar os valores morais, pois é no brincar que as crianças aprendem as noções de valores e autonomia moral, respeitando o colega que está na fila do brinquedo, colaborando com as regras construídas em conjunto no momento do brincar, dividir os brinquedos, dentre outras situações possibilitadoras de aprendizagens sobre estes valores.

Sabemos que a brincadeira é uma das ferramentas importantes para o desenvolvimento de valores morais, visto que, por meio dela, as professoras fortalecem os princípios de respeito, os limites e a convivência entre pares, favorecendo, assim, a construção da autonomia moral para a vivência em sociedade e o desenvolvimento de relações mais democráticas.

Durante as falas, observamos também que as professoras se referem aos documentos, como o RCNEI e as DCNEI, apenas vistos na graduação, revelando que as discussões e planejamento focam-se na BNCC. Quanto ao PPP, nem todas têm conhecimento dos conteúdos desse documento e mais especificamente se contemplam os valores morais.

Outro ponto observado e que merece ser destacado é que as entrevistadas não apresentam um consenso quanto ao entendimento da abordagem teórica trabalhada, qual seja o Construtivismo e a atual, a Histórico-Cultural. Isso pode ser explicado devido à transposição recente da perspectiva teórica que o Currículo da Rede Municipal da instituição pesquisada está passando para se adequar à nova

perspectiva. Porém, esse entendimento é indispensável para o processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação à concepção sobre moral e valores sociomoraes, as participantes apresentam noções, porém, numa perspectiva voltada para as relações heterônomas, ou seja, geralmente mais presentes na sociedade, quando as regras são externas ao sujeito.

É importante considerarmos que o desenvolvimento moral e a construção de valores ocorrem em ambientes que proporcionem as relações democráticas e a construção de regras entre pares, ambientes estes que se possam vivenciar valores como o respeito, a justiça, a honestidade etc.

Nesse contexto, a escola torna-se uma instituição educacional importante no processo de formação de valores morais. Assim, é necessário que as instituições oportunizem, de forma significativa, a criação de um ambiente cooperativo e democrático, favorável às trocas sociais e ao respeito mútuo para o desenvolvimento da autonomia moral da criança.

Como pesquisadora e docente da Educação Infantil, essa pesquisa contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional com respostas a algumas inquietações sobre esse período do desenvolvimento. Sabendo que a infância é a idade do possível, é nessa etapa que podemos ter a esperança de transformação social, ensinando as crianças, desde tenra idade, sobre os valores e atitudes que são necessários para viver em conjunto.

E, nesse momento que estamos vivendo com a pandemia Covid-19, as transformações foram muitas, exigindo adaptações de vários segmentos da sociedade, inclusive da escola que teve que se adaptar com urgência ao ensino remoto. Assim, as relações presenciais, principalmente entre os pequenos, as trocas entre pares, fundamentais para a construção da autonomia intelectual e moral, ficaram prejudicadas.

Por outro lado, isso exige que lancemos mão de recursos emocionais para lidarmos com as adversidades. Assim, as aprendizagens socioemocionais, que envolvem as dimensões intelectuais, emocionais e sociais são muito importantes e devem ser construídas paulatinamente.

Nesse sentido, um dos objetivos desta pesquisa foi fornecer subsídios para futuras discussões em momentos de diálogo e trocas nos ambientes escolares. Desse modo, a pesquisa busca a contribuição e o enriquecimento do conhecimento

sobre a construção de valores e da autonomia moral, possibilitando, aos professores, a reflexão acerca da sua prática e do seu trabalho proposto em sala de aula.

Sabendo que as questões de nossa pesquisa não se esgotam aqui, esperamos, com este estudo, ter contribuído para fornecer subsídios para a discussão e compreensão da importância da construção de valores morais desde a Educação Infantil, para o desenvolvimento da autonomia moral e para construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM NETO, R. C.; ROSITO, M. M. B. **Ética e moral na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- ANDRADE, L. B. P. Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: **UNESP**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.193. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. 1. ed. Canoas: Ulbra, 2001. p. 29-33.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, U. F.; ARAÚJO, V. A. A. O cotidiano escolar e a construção de personalidades morais. *In*: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. **Estudos sobre ética**: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 209-229.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: S. A., 1981.
- ASSIS, R. M.; BARROS, M. O. CARDOSO, N. S. Planejamento de ensino: Algumas sistematizações. **Revista Eletrônica De Educação**. do Curso de Pedagogia; v.1, n.4. jan/jul 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271147707\\_PLANEJAMENTO\\_DE\\_ENSINO\\_ALGUMAS\\_SISTEMATIZACOES](https://www.researchgate.net/publication/271147707_PLANEJAMENTO_DE_ENSINO_ALGUMAS_SISTEMATIZACOES). Acesso em: 02 jun. 2021
- BARBOSA, A. S. S; SANTOS, J. D. F. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set/dez, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOIKO, V. A. T; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 01, p. 51-58, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Presidência República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 29 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005b**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm). Acesso em: 25 jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000**. Dá nova redação ao artigo 6º da Constituição federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm#1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm#1). Acesso em: 28 abr.2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 17 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria de Educação Básica, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009c. v.1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2010a. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.

Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013c**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 26**, de 14 de fevereiro de 2015. Altera a redação do art. 6º da Constituição Federal. Brasília, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm#1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm#1). Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 28 de abr. 2020.

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. 2. ed. Ilhéus: Editus, 2007.

CARVALHO, D. M.; ARÁUJO, S. C. F.; PINHEIRO, F. V. R.; DIAS, L. S. Educação Infantil: desafios e perspectivas. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 12., 2015, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, PUCPR, out, 2015. p. 14255- 14269. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18440\\_9156.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18440_9156.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan/mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, Osório, v. 2, n.1. ago. 2012. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

CUNHA, M. V. **Freud**: psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Disponível em: [http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20141/SLC0630-1/Freud\\_psicanalise&educacao.pdf](http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20141/SLC0630-1/Freud_psicanalise&educacao.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: artes Médicas, 1998.

DIAS, C. L.; JACON, V. A. B.; VANNI, V. N. Violência na escola: a possibilidade de contribuir e solucioná-la?. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 160-177, set/dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13602/7909>. Acesso em: 20 out. 2020.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 29-47, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/28528/20029>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Inta, 2014.

FRANZOLOSO, M. R. Indisciplina e desenvolvimento moral na educação infantil. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP\\_321fc84ce418ecc3a68e3d7d818134a2](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_321fc84ce418ecc3a68e3d7d818134a2). Acesso em: 02 out. 2020.

FRESCHI, E. M; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Educação do Ideau (Alto do Uruguai)**, v. 8, n. 18, p. 1-13, dez.2013. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20_1.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set/dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GESELL, A. **A criança dos 0 aos 5 anos**. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2019.

GOBBI, B. C.; *et al.* Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: Avaliação Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 198-220, jan/mar. 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LdgLCj7VB79KcJB3fk6YN3g/?format=pdf&langpt>.  
 Acesso em: 11 nov. 2020.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista linhas**, Florianópolis, v.18, n. 38, p. 81-142, set.2017. Disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>.  
 Acesso em: 10 ago.2020.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007, 506 p. Disponível em:  
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/search?q=Teorias%20da%20personalidad e.%204.%20ed.&redirectOnClose=/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

JACON, V. A. B. **Educação em valores: uma experiência transversal no ensino fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em:  
<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/980>. Acesso em: 11 ago. 2020.

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. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, esp. p. 797–818, out. 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2020.

KLEIN, A. M. **Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino Médio**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31032006-151616/publico/dissertacaoAnaKlein.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod\\_resource/content/1/Jogo%2C%20brnquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Rio de Janeiro: Vozes. 2017.

LEITE FILHO, A. Rumos da educação infantil no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6. n. 10-11, p. 1-10, jan./dez., 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1304>. Acesso em: 02.ago. 2020.

LOPES, A. C. F.; *et al.* A importância do brincar na educação infantil: a experiência do PIBID - pedagogia/UEL na brinquedoteca. *In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*. 12., 2017, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, PUCPR, out, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23967\\_12541.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23967_12541.pdf). Acesso em: 06 out. 2020.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**, Florianópolis, v.18, n. 38, p. 81-142, maio 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MAIA, J. N. **Concepções de criança**, infância e Educação dos professores de Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraes**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

MARTINS, D. P. **A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

MAZZINI, P. F.; BASTOS, C. Z. A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v.8, n.1. 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6247>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MELO, A.S. **A escola de Vygotsky**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, R. L. R. **Educação infantil**: as lutas pela sua difusão. Belém: Unama, 1999.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 91-100, jan/jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: PIAGET, J.; MENIN, M. S. S.; ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. p. 37-104.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2020

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORENO, C. I. **Educar em valores**. São Paulo: Paulinas, 2005.

MOURA, M. C. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação infantil de qualidade. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4245>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MULLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação Moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a12v38n2.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 12., 2015, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, PUCPR, out, 2015.. p. 17439-17455. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479\\_9077.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf). Acesso em: 02 abr. 2020.

NUNES, A. M. B. G. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil**: um estudo sociocultural construtivista. 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4009>. Acesso em: 11 jun. 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista Facevv**, n. 2, p. 22-35, jan./ jul. 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod\\_resource/content/1/Artigo\\_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf). Acesso em: 19 ago. 2019.

PAIM, V. C. Valores e educação: **A escola deve educar para valores? 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/539/Dissertacao%20Viviane%20Catarini%20Paim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2020.

PAPALIA, D. R.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Scielo**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 130, p. 483-498, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/zMJGSvfJCfxbQwQRCyHnjgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 101 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod\\_resource/content/1/PERRENOUD\\_Construir%20as%20compet%C3%Aancias%20desde%20a%20escola.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%Aancias%20desde%20a%20escola.pdf). Acesso em: 04 jan.2021.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1966/1974.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/1999.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PIAGET, J.; MENIN, M. S. S.; ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

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

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1970/ 2012.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PICKARD, P.M. **A criança aprende brincando**. São Paulo: Ibrasa, 1975.

PINHO, M. J.; VIDAL R. C. C., SILVA B. L. Pressupostos epistemológicos da complexidade: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 299-317, maio/ago. 2018.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-14. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3255/2173>. Acesso em: 21 ago. 2019.

POSTAMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>. Acesso em: 11 jun. 2021.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p.169-179, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 14 out. de 2020.

QUINQUIOLO, N. O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. **Ciências Humanas**, Taubaté, v.10, n.1, p.116 – 125, jun. 2017. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/331/219>. Acesso em: 26 ago. 2020.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV/k9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

RAMOS, J. J. **Personalidade**. São Paulo: Sarvier, 1991.

RAPPAPORT, C. R; FIORI, W. R; DAVIS, C. **A idade Pré-escolar**. v. 3. São Paulo: EPU, 1981.

RIQUE NETO, J. R. O civismo em discussão: juventude e contemporaneidade de valores. *In*: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** São Paulo: Artmed, 2009. p. 89 –105.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: Desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 01, p. 18-33, maio 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/120/86>. Acesso em: 06 maio. 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20V%20isibilidade%20Social%20INF%20INVIS%20VEL.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2013.

SANTANA, D. R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557#:~:text=O%20texto%20também%20apresenta%20uma,ter%20uma%20Educação%20Infantil%20pública>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SECCHI, L. M.; ALMEIDA, O. A. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, p. ANPED, 2007; p.1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez. 2017.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R; FERREIRA, V. S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n.1, p. 75-80, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/09.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TADEI, G. B. S.; STORER, M. R. S. **Problemas e dificuldades de aprendizagem na infância**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2012.

VEIGA, A. P. A. **Projeto Político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus editora. 2008.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VERÍSSIMO, R. **Desenvolvimento psicossocial Erik Erikson**. 1.ed. Portugal: Rv productions, 2002, 26 p. 1-28. e-book. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/13864.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. 1. ed. Americana: Adonis, 2019.

VINHA, T. P; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 15 nov. 2020.

VINHA, T. P. **A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista**, Curitiba, [2009].

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. 1. ed. Americana: Adonis, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo, 1991.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/343284/1/Zambianco\\_DanilaDiPietro\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/343284/1/Zambianco_DanilaDiPietro_M.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TCLE (DIRETORA)

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL

**Nome dos Pesquisadores:** Mariana Aparecida Grillo  
Vanessa Ramos Lucena e Victor Hugo Guine (PEIC/Pedagogia)

**Nome do (a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

**1 - Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o trabalho desenvolvido com os valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola.

**2 - Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente 700 alunos, sendo 232 matriculados na pré-escola. Diante do exposto, serão participantes da pesquisa o Diretora, Orientadora Pedagógica e seis professoras.

Visto que a participação destes participantes será totalmente voluntária, explicitando aos mesmos a proposta detalhada da natureza da pesquisa. O trabalho investigativo que será realizado nesta pesquisa envolverá a utilização e análise de documentações disponibilizadas pela escola e documentos legais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), BNCC, DCNEI, RCNEI e Planos de Ensino.

**3 - Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que os pesquisadores Mariana Aparecida Grillo, Vanessa Ramos Lucena e Victor Hugo Guine colem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice D, E e F) com uma Diretora, uma Orientadora Pedagógica e seis professoras, sendo em 2 (dois) grupos de séries, o primeiro será composto de professoras do Pré I e o segundo contará com professoras do Pré II, da mesma etapa, para que se possa investigar sobre o desenvolvimento de valores morais na Educação Infantil.

**4 -** O sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(a) Sempre que julgar necessário o sr.(a). Poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**5 - Sobre as entrevistas:** A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro inicial previamente estabelecido, sendo realizado

com uma Diretora, uma Orientadora Pedagógica e professoras da Educação Infantil, Pré I e Pré II. A entrevista por objetivo geral investigar o trabalho desenvolvido com os valores morais para a construção da autonomia moral na Pré- escola, tendo como objetivos específicos análise dos documentos legais no âmbito nacional de como os valores morais estão sendo contemplados: RCNEI, DCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores da qualidade na Educação Infantil, BNCC ; documentos Institucionais: PPP, PE ( Pré I e Pré II) da Instituição pesquisada; verificar a concepção da equipe escolar a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral; analisar o trabalho desenvolvido na Pré-Escola através da prática declarada dos professoras em relação ao desenvolvimento de valores morais.

**6 - Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, muito menos prejudicará o bom andamento das aulas dos componentes curriculares envolvidos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**7 - Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**8 - Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a)sr. (a). Não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a construção de valores morais, desde a mais tenra infância, para o desenvolvimento da autonomia moral, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente das professoras envolvidas, onde o pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**9 - Pagamento:** o sr.(a). Não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador (es): Mariana Aparecida Grillo / FONE: (18) 3229- 2079  
Vanessa Ramos Lucena (PEIC/PEDAGOGIA) / fone: (18) 3229- 2079  
Victor Hugo Guine (PEIC/PEDAGOGIA) / FONE: (18) 3229- 2079  
Orientador (a): Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias/ FONE: (18) 3229- 2079  
CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:  
Coordenadora: Profa. M.<sup>a</sup> Aline Duarte Ferreira  
Vice Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai.  
Telefone do CEP:(18) 3229- 2079  
E-mail: cep@unoeste.br**

## APÊNDICE B – TCLE (ORIENTADORA PEDAGÓGICA)

**Título da Pesquisa** EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL

**Nome dos Pesquisadores:** Mariana Aparecida Grillo  
Vanessa Ramos Lucena e Victor Hugo Guine (PEIC/Pedagogia)

**Nome do (a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

**1 - Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o trabalho desenvolvido com os valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola.

**2 - Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente 700 alunos, sendo 232 matriculados na pré-escola. Diante do exposto, serão participantes da pesquisa a Diretora, Orientadora Pedagógica e seis professoras.

Visto que a participação destes participantes será totalmente voluntária, explicitando aos mesmos a proposta detalhada da natureza da pesquisa. O trabalho investigativo que será realizado nesta pesquisa envolverá a utilização e análise de documentações disponibilizadas pela escola e documentos legais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), BNCC, DCNEI, RCNEI e Planos de Ensino.

**3 - Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que os pesquisadores Mariana Aparecida Grillo, Vanessa Ramos Lucena e Victor Hugo Guine colem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice D, E e F) com uma Diretora, uma Orientadora Pedagógica e seis professoras, sendo em 2 (dois) grupos de séries, o primeiro será composto de professoras do Pré I e o segundo contará com professoras do Pré II, da mesma etapa, para que se possa investigar sobre o desenvolvimento de valores morais na Educação Infantil.

**4 -** O sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(a) Sempre que julgar necessário o sr.(a). Poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**5 - Sobre as entrevistas:** A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro inicial previamente estabelecido, sendo realizado

com a Diretora, Orientadora Pedagógica e professoras da Educação Infantil, Pré I e Pré II. A entrevista por objetivo geral investigar o trabalho desenvolvido com os valores morais para a construção da autonomia moral na Pré- escola, tendo como objetivos específicos análise dos documentos legais no âmbito nacional de como os valores morais estão sendo contemplados: RCNEI, DCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores da qualidade na Educação Infantil, BNCC ; documentos Institucionais: PPP, PE ( Pré I e Pré II) da Instituição pesquisada; verificar a concepção da equipe escolar a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral; analisar o trabalho desenvolvido na Pré-Escola através da prática declarada dos professoras em relação ao desenvolvimento de valores morais.

**6 - Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, muito menos prejudicará o bom andamento das aulas dos componentes curriculares envolvidos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**7 - Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**8 - Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a)sr. (a). Não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a construção de valores morais, desde a mais tenra infância, para o desenvolvimento da autonomia moral, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente das professoras envolvidas, onde o pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**9 - Pagamento:** o sr.(a). Não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador (es): Mariana Aparecida Grillo / FONE: (18) 3229- 2079  
Vanessa Ramos Lucena (PEIC/PEDAGOGIA) / fone: (18) 3229- 2079  
Victor Hugo Guine (PEIC/PEDAGOGIA) / FONE: (18) 3229- 2079  
Orientador (a): Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias/ FONE: (18) 3229- 2079  
CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:  
Coordenadora: Profa. M.<sup>a</sup> Aline Duarte Ferreira  
Vice Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai.  
Telefone do CEP:(18) 3229- 2079  
E-mail: cep@unoeste.br**

## APÊNDICE C - TCLE (PROFESSORAS)

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL

**Nome dos Pesquisadores:** Mariana Aparecida Grillo  
Vanessa Ramos Lucena e Victor Hugo Guine (PEIC/Pedagogia)

**Nome do (a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

**1 - Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o trabalho desenvolvido com os valores morais para a construção da autonomia moral na pré-escola.

**2 - Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente 700 alunos, sendo 232 matriculados na pré-escola. Diante do exposto, serão participantes da pesquisa uma Diretora, Orientadora Pedagógica e seis professoras.

Visto que a participação destes participantes será totalmente voluntária, explicitando aos mesmos a proposta detalhada da natureza da pesquisa. O trabalho investigativo que será realizado nesta pesquisa envolverá a utilização e análise de documentações disponibilizadas pela escola e documentos legais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), BNCC, DCNEI, RCNEI e Planos de Ensino.

**3 - Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que os pesquisadores Mariana Aparecida Grillo, Vanessa Ramos Lucena e Victor Hugo Guine colem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice D, E e F) com uma Diretora, uma Orientadora Pedagógica e seis professoras, sendo em 2 (dois) grupos de séries, o primeiro será composto de professoras do Pré I e o segundo contará com professoras do Pré II, da mesma etapa, para que se possa investigar sobre o desenvolvimento de valores morais na Educação Infantil.

**4 -** O sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(a) Sempre que julgar necessário o sr.(a). Poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**5 - Sobre as entrevistas:** A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro inicial previamente estabelecido, sendo realizado

com uma Diretora, uma Orientadora Pedagógica e professoras da Educação Infantil, Pré I e Pré II. A entrevista por objetivo geral investigar o trabalho desenvolvido com os valores morais para a construção da autonomia moral na pré- escola, tendo como objetivos específicos análise dos documentos legais no âmbito nacional de como os valores morais estão sendo contemplados: RCNEI, DCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores da qualidade na Educação Infantil, BNCC ; documentos Institucionais: PPP, PE ( Pré I e Pré II) da Instituição pesquisada; verificar a concepção da equipe escolar a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral; analisar o trabalho desenvolvido na Pré-Escola através da prática declarada das professoras em relação ao desenvolvimento de valores morais.

**6 - Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, muito menos prejudicará o bom andamento das aulas dos componentes curriculares envolvidos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**7 - Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**8 - Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a)sr. (a). Não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a construção de valores morais, desde a mais tenra infância, para o desenvolvimento da autonomia moral, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente dos professoras envolvidos, onde o pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**9 - Pagamento:** o sr.(a). Não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador (es): Mariana Aparecida Grillo / FONE: (18) 3229- 2079  
Vanessa Ramos Lucena (PEIC/PEDAGOGIA) / fone: (18) 3229- 2079  
Victor Hugo Guine (PEIC/PEDAGOGIA)/ / FONE: (18) 3229- 2079  
Orientador (a): Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias/ FONE: (18) 3229- 2079  
CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:  
Coordenadora: Profa. M.<sup>a</sup> Aline Duarte Ferreira  
Vice Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai.  
Telefone do CEP:(18) 3229- 2079  
E-mail: cep@unoeste.br**

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (DIRETORA)**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL

**Parte 1 – Identificação do perfil da Diretora**

Diretor: \_\_\_\_\_

1. Sexo      Feminino

                 Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Estado civil: \_\_\_\_\_

4. Filhos      Sim

                 Não

5. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

6. Formação acadêmica:

Graduação \_\_\_\_\_

Aperfeiçoamento (180h) \_\_\_\_\_

Especialização (360h) \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_

Participação em eventos científicos \_\_\_\_\_

7. Contrato de trabalho com a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente - SP

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria? Qual? \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

8. Exercício da docência em outra Instituição:

\_\_\_\_\_

9. Exercício de outra atividade:

\_\_\_\_\_

**Parte II: Questões**

1. Como você define o papel do diretor na escola?

2. Como é construído o Projeto Político Pedagógico?

3. Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada no Projeto Político Pedagógico de sua escola?

4. Como são as relações interpessoais nessa escola? (gestão, professores, funcionários e alunos). Existem regras de convivência nessa escola? E como são estabelecidas?

5. O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?
6. O que você entende por valores morais?
7. sabe o que os documentos Nacionais da Educação Infantil (RECNEI, DCNEI, BNCC) dizem a respeito de valores morais e da autonomia moral?
8. Qual o objetivo da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?
9. Na sua concepção qual a contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento da criança?
10. Você acha que a escola deve educar em valores morais?
11. Como isso tem sido feito nessa escola?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO (ORIENTADORA PEDAGÓGICA)**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL

**Parte 1 – Identificação do perfil da Orientadora Pedagógica**

Orientadora Pedagógica: \_\_\_\_\_

1. Sexo      Feminino

                 Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Estado civil: \_\_\_\_\_

4. Filhos      Sim

                 Não

5. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

6. Formação acadêmica:

Graduação \_\_\_\_\_

Aperfeiçoamento (180h) \_\_\_\_\_

Especialização (360h) \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

                 Doutorado \_\_\_\_\_

Participação em eventos científicos \_\_\_\_\_

7. Contrato de trabalho com a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente - SP

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria? Qual? \_\_\_\_\_  
Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

8. Exercício da docência em outra Instituição:

\_\_\_\_\_

9. Exercício de outra atividade:

\_\_\_\_\_

## Parte II: Questões

1. Como você define o papel do Orientador Pedagógico na escola?
2. Como é construído o Projeto Político Pedagógico?
3. Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada no Projeto Político Pedagógico de sua escola?
4. Como são as relações interpessoais nessa escola? (gestão, professores, funcionários e alunos). Existem regras de convivência nessa escola? E como são estabelecidas?
5. O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?
6. O que você entende por valores morais?
7. Você sabe o que os documentos nacionais da Educação (RECNEI, DCNEI, BNCC) dizem a respeito de valores morais e da autonomia moral?

8. Qual o objetivo da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?
9. Na sua concepção qual a contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento da criança?
10. Você acha que a escola deve educar em valores morais?
11. Como isso tem sido feito nessa escola?

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO (PROFESSORAS)**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: DIALOGANDO COM GESTORES E DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL

**Parte 1 – Identificação do perfil do docente**

Professora : \_\_\_\_\_

1. Em qual modalidade do ensino atua?

Ensino Infantil

Ensino Fundamental

2. Sexo      Feminino

                 Masculino

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Filhos      Sim

                 Não

6. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

7. Formação acadêmica:

Graduação \_\_\_\_\_

Aperfeiçoamento (180h) \_\_\_\_\_

Especialização (360h) \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_

Participação em eventos científicos \_\_\_\_\_

8. Contrato de trabalho com a Prefeitura Municipal (cidade da Instituição pesquisada).

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria? Qual? \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

9. Exercício da docência em outra Instituição:

\_\_\_\_\_

10. Exercício de outra atividade:

\_\_\_\_\_

## Parte II: Questões

1. Você conhece e participa da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola?
2. Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada no Projeto Político Pedagógico de sua escola?
3. Como são as relações interpessoais nessa escola? (gestão, professores, funcionários e alunos). Existem regras de convivência nessa escola? E como são estabelecidas?
4. O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?
5. O que você entende por valores morais?
6. Você sabe o que os documentos nacionais da Educação Infantil (RECNEI, DCNEI, BNCC) dizem a respeito de valores morais e da autonomia moral?
7. Qual o objetivo da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?
8. Na sua concepção, qual a contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento da criança?
9. Você acha que a escola deve educar em valores morais?
10. Como isso tem sido feito nessa escola?