

Concepções de autonomia dos educadores infantis¹

Adelaide Alves Dias²

Universidade Federal da Paraíba

e

Vera Maria Ramos de Vasconcelos

Universidade Federal Fluminense

Resumo

As recentes mudanças na legislação brasileira referentes à Educação Infantil indicam a autonomia como um dos principais objetivos educacionais. A pesquisa-intervenção aqui apresentada, com base no referencial teórico co-construtivista, objetivou investigar quais as concepções de autonomia das educadoras infantis e como tais concepções interferem nas suas ações pedagógicas. Partiu do pressuposto que a forma como as educadoras concebem o processo de construção e desenvolvimento da autonomia define suas práticas pedagógicas. Realizada em dois momentos (1998 e 1999), a pesquisa contou com 34 educadoras do Rio de Janeiro e utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas (antes e depois) e curso de extensão. Os dados foram tratados através de Análise de Conteúdo e os resultados demonstram que a concepção de autonomia das educadoras infantis sofreu mudança de uma orientação mais individualista para uma mais coletivista, na forma de entendimento sobre o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: autonomia, educação infantil, desenvolvimento moral.

Concept of autonomy in preschool educators

Abstract

Recent changes in the Brazilian legislation on Infant education show autonomy as one of the main educational purposes. This research, using a co-constructivist perspective, has aimed at investigating the infant educators' concept of autonomy and at understanding how that concept interfere with their educational practice. The main point of the study has been to show that the construction and development of the concept of children's autonomy shared by infants' educators defines their pedagogical practice. The research has been conducted in two periods (1998-1999) involving 34 infants' educators working in Rio de Janeiro. A training course (10 meetings) and the content analysis of oral and written reports (interviews before and after the course) have been the strategies used to collect and analyze data. The results obtained have indicated changes in the educators' perception of pedagogical work and have confirmed a move from an individualistic to a collective concept concerning the process of construction and development of infants' autonomy.

Key words: Autonomy, infant education and moral development

Concepções de autonomia dos educadores infantis

As recentes mudanças legislativas na Educação Brasileira, decorrentes das reformas desencadeadas a partir da promulgação da Constituição de 1988,

têm colocado os educadores infantis diante de um novo momento. Pela primeira vez na história, a Educação Infantil foi admitida como um dever do Estado. Essa conquista é decorrente da luta do conjunto dos

1. Trabalho apresentado na Mesa-redonda *Autonomia e educação infantil* na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas - SP, outubro de 1999.

2. Endereço para correspondência: V. M. R. Vasconcelos. Departamento de Educação. Av. Sete de Setembro, 180/604-B - CEP 24.230-252 Niterói - RJ. Fone (021) 611-9429. e-mail: adelaiddias@uol.com.br

Apoio financeiro CAPES, CNPq e PROEX (UFF). Agradecimento às bolsistas Ana Soares Jorge, Minna Marques Rodrigues, Andréa Cardoso Reis, Cynthia de Souza Paiva e Lívia Di Renna Brum, pelo apoio na coleta e análise dos dados.

educadores infantis brasileiros pela construção de uma identidade profissional e da reivindicação de uma política educacional que seja capaz de romper com os modelos tradicionais de educação infantil vigentes no país. Tais mudanças têm ampliado as discussões acerca dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas Unidades de Educação Infantil (UEI) distantes dos modelos assistencialistas, espontaneístas ou arremedos, seja da família, seja da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/96), no seu título III, art. IV institui o *atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade* e, ainda, no título V, capítulo II, sessão II, art. 29, inclui a *Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica*, tendo como finalidade o *desenvolvimento integral* das crianças nessa faixa etária.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98), com base nos princípios e fundamentos tanto da Constituição quanto da LDB, sugere, como diretriz orientadora do projeto pedagógico da Educação Infantil, que as UEI criem condições para o *desenvolvimento integral das crianças*, através de uma atuação que propicie o *desenvolvimento das capacidades física, cognitiva, afetiva, estética e ética*, além da preocupação com o *desenvolvimento das relações interpessoais e da inserção social*.

Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade ética, o RCNEI/98 propõe que os educadores se preocupem com a *construção dos valores que devem nortear as ações das crianças*. A continuação desse documento (Volume 2) trata da Formação Pessoal e Social e sugere que esses valores devam se pautar no desenvolvimento da sua autonomia e da sua independência.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CEB 1/99, publicada no Diário Oficial da União em 13 de abril de 1999, sessão 1, p. 18, no seu art. 3º, institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil, em cujos Fundamentos Norteadores, entre outros, estão os Princípios Éticos da Autonomia.

Esse cenário legislativo indica a autonomia, enquanto objetivo educacional, com papel fundamental no desenvolvimento do projeto pedagógico para a Educação Infantil. Todavia, se nos textos legislativos encontramos fortes recomendações ao tratamento pedagógico das questões relativas ao desenvolvimento da autonomia, do ponto de vista do trabalho pedagógico, como afirma Sancho (1998), a formulação de tais documentos parece ter contribuído apenas para o acréscimo no vocabulário e para as preocupações dos educadores, sem uma resposta às diversas problemáticas da tarefa cotidiana docente. Ao invés disto, nota-se um *"acúmulo de novas formas de dominar as coisas e de novas exigências e responsabilidades para as escolas"* (p.14).

Os educadores infantis, na luta pela construção de uma identidade profissional, têm buscado, por um lado, formas diferenciadas de articular cuidado e educação e, por outro, têm se ocupado com a reconstrução dos seus próprios valores sobre o tema: cuidar e educar crianças na faixa etária de zero a seis anos. Nesse contexto, entender a autonomia como um dos mais importantes objetivos educacionais da Educação Infantil é também perceber que este é um objetivo a ser construído coletivamente por professores, familiares e crianças.

Partimos da premissa que o ensino-aprendizagem de valores encontra-se mediado por processos sócio-culturais e, portanto, a forma como as professoras concebem determinados valores interfere no cotidiano da sala de aula, norteador, por vezes, suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, cabe investigar quais as concepções de autonomia dos educadores infantis, uma vez que, apesar do vocábulo autonomia fazer parte da atualidade dos mesmos, as implicações práticas da apropriação da proposta de desenvolvimento da autonomia, no campo da educação infantil, ainda carece de maior atenção e sistematização por parte deles. Nesse sentido, o investimento na forma-

ção continuada dos professores constitui-se numa tarefa a ser abraçada pelas políticas públicas de educação.

Sensível a essa lacuna, a pesquisa aqui apresentada tem o perfil de uma pesquisa-intervenção, uma vez que parte dos seguintes pressupostos: (1) que a autonomia se constrói na relação com os outros, (2) que a educação moral requer uma constante ação reflexiva por parte dos educadores, capaz de contribuir para a construção e a reconstrução dos seus próprios valores sobre práticas educativas de promoção da autonomia, (3) que essa ação reflexiva implica, entre outras coisas, na constante discussão e aprofundamento de questões relativas à ação educativa realizada nas escolas, (4) que a formação profissional das educadoras infantis, em sua grande maioria, privilegia conteúdos cognitivos (intelectuais) em detrimento dos conteúdos morais.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo principal investigar quais as concepções de autonomia dos educadores infantis e como tais concepções interferem no cotidiano da sua prática pedagógica e também contribuir para o desenvolvimento de alguns procedimentos passíveis de construção da autonomia, ao se tratar de educação infantil.

O processo de construção da autonomia: a contribuição teórica da psicologia do desenvolvimento moral

As teorias educacionais que discutem autonomia, em sua grande maioria, vêm das teorias psicológicas do Desenvolvimento Moral e dentre elas, destaca-se a Teoria Moral de Jean Piaget. Este autor (1932/1977), preocupado em investigar o que as crianças de 4 a 12 anos pensavam a respeito das leis, normas e regras sociais, partiu do pressuposto de que o nível de julgamento moral encontrava-se diretamente relacionado com o desenvolvimento do raciocínio lógico. Todavia, considerava que o raciocínio lógico era condição necessária, mas não suficiente, para explicar a formação e o desenvolvimento da moralidade nos indivíduos. Advertiu,

contudo, que o objeto de sua pesquisa era o julgamento moral e não a natureza da moralidade. Afirmou que a essência da moral deve ser procurada na noção que as crianças possuem do respeito às regras e no desenvolvimento de um senso de justiça. Assim sendo, sua pesquisa, no tocante ao desenvolvimento moral, seguiu a mesma orientação psicogenética que norteava os seus estudos sobre a inteligência dos indivíduos. Os resultados dos estudos de Piaget, relativos a regras, julgamento e justiça, levaram-no a identificar a existência de duas etapas distintas, porém complementares, na construção e desenvolvimento da moralidade: a heteronomia e a autonomia.

Na heteronomia, as regras e os valores morais são pré-fixados por uma autoridade e aceitos pela criança como algo imutável e sagrado. Nessa etapa, *“as obrigações e os valores são determinados pela lei ou pelas instituições em si mesmas, independentemente das intenções e relações”*. (Piaget e Inhelder, 1966/1978. p.106).

Compreendendo-os assim, as crianças desenvolvem um respeito social caracterizado por uma relação unilateral, onde o adulto determina o que é certo ou errado e as crianças obedecem, independente do contexto em que as regras são prescritas.

Apesar desse autor considerar o respeito unilateral como *“o grande fator de continuidade entre as gerações”* (Piaget, 1932/1977 p.93) – uma vez que é através dele que as crianças aceitam as instruções transmitidas por seus pais – a ênfase das suas pesquisas vai recair sobre o *respeito mútuo*, baseado na *cooperação*, como agente capaz de impulsionar a construção de regras morais próprias e no *acordo recíproco* entre as crianças, como agente fiscalizador do cumprimento das mesmas. De acordo com Piaget, no respeito mútuo reside a base para uma moral autônoma.

O julgamento moral caracteriza-se por um pensamento baseado nas consequências físicas da ação praticada e o sentimento de justiça é ainda muito rudimentar. O justo ou injusto é concebido, na criança pequena, em função do dever e da obediên-

cia. As sanções são concebidas como subsistentes em si mesmas ou como necessárias para a preservação e manutenção da norma, que, por sua vez, deve ser rigidamente igualitária para todos.

A moral heterônoma, segundo Piaget (op. cit.), origina-se, em parte, pelas relações sociais coercitivas e, em parte, pelo próprio egocentrismo característico do tipo de pensamento das crianças que perdura até, aproximadamente, os 7 anos de idade. As relações de coação caracterizam-se pela desigualdade entre os indivíduos. O egocentrismo é uma tendência da criança em considerar as coisas sob o seu próprio ponto de vista. Piaget afirma que:

“mesmo imitando o que observa e acreditando de boa fé jogar como cada um, a criança inicialmente só pensa utilizar para si própria suas novas aquisições. Joga individualmente com uma matéria social: isso é egocentrismo” (Piaget, 1932/1977, p. 32).

Na autonomia espera-se um maior amadurecimento no pensamento moral. As regras tendem a ser estabelecidas através de um consentimento mútuo, caracterizado pelo conhecimento coletivo das regras e pela coerência das informações prestadas acerca das mesmas. Nessa etapa, as crianças estabelecem as regras, de forma minuciosa, antes do início do jogo. O julgamento leva em consideração as razões pelas quais as regras foram prescritas e as intenções de quem praticou o ato moral, levando as crianças a relativizarem-nas em função do contexto em que foram estabelecidas. Distinguem entre regra social e lei física e entendem que as regras são mutáveis. Identificam-nas como resultantes de processos sociais variados que, como tais, podem ser modificadas desde que haja o consenso do grupo a que elas se aplicam.

A noção de justiça se sofisticava e as crianças substituem a obediência e a sanção do tipo expiatória pela reciprocidade das sanções. Os atos morais são valorizados por si mesmos, independentes de recompensas ou punições e são considerados segundo as

intenções de quem os praticou. Desta forma, os valores passam a ser também relativizados em função da situação específica em que foram estabelecidos.

Se a base da heteronomia repousa nas relações sociais coercitivas e no respeito unilateral, a autonomia pode ser caracterizada como um tipo de pensamento moral que traz subjacentes relações sociais baseadas na cooperação e, conseqüentemente, um tipo de respeito social pautado no acordo mútuo.

Sintetizando, a construção da autonomia, para Piaget, é um processo inerente ao desenvolvimento e se dá de forma gradual e progressiva. Assim, depende do tipo de relações sociais que as crianças experienciam, do desenvolvimento do respeito social e do declínio do egocentrismo.

Diante disso, cabe indagar como as práticas pedagógicas dos educadores infantis estão contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, faz-se necessária uma análise do papel da escola no desenvolvimento moral e, conseqüentemente, na construção e desenvolvimento da autonomia.

A educação infantil e a construção da autonomia

A Educação escolar e a educação infantil, em particular, desempenham papel importante na formação sociomoral dos indivíduos. Preocupadas com o desenvolvimento e a socialização infantil, creches e pré-escolas, têm por função (embora não exclusiva) a formação de uma primeira concepção do que seja dever, respeito às regras e princípios morais. Desta forma, os espaços de educação infantil se constituem em locais onde trocas sociais importantes à formação e/ou fortalecimento de atitudes e comportamentos morais são desenvolvidas.

A idéia de que as pré-escolas e escolas influem, direta ou indiretamente, na formação moral das suas crianças foi defendida por Freitag (1984), em estudo comparativo entre 206 crianças escolarizadas e não-escolarizadas (faveladas), de 6 a 16 anos, pertencentes

centes a classes sociais distintas, da grande São Paulo. A autora constata a influência da escola sobre o desenvolvimento da consciência concluindo que:

“não são tanto os conteúdos curriculares oficialmente transmitidos pela escola e sim o convívio com pares que se torna o fator decisivo para explicar a influência extremamente favorável da escola sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência de crianças das mais diferentes classes sociais” (Freitag, 1984, p. 207).

Esse estudo apóia a idéia de que a educação infantil contribui, implícita e explicitamente, para o desenvolvimento moral dos indivíduos. A pergunta que se faz é: que tipo de formação moral as unidades de educação infantil constroem com seus alunos?

A resposta a esta questão nos remete à análise dos aspectos subjacentes às práticas educativas que fortalecem a heteronomia ou a autonomia moral. Entre os mais importantes destacam-se: (1) as relações professor-aluno; (2) o ambiente moral; (3) a interação aluno-aluno.

Piaget (1969/1988), analisando esses aspectos, encontrou dois tipos de escolas cujas práticas conduzem ao fortalecimento de uma ou de outra tendência moral: a escola tradicional e a escola ativa. Segundo esse autor, a escola tradicional estimula a moral heterônoma nos seus alunos a partir de determinadas ações educativas baseadas na coação. Tais ações se evidenciam na pressão contínua do professor sobre os alunos, na imposição das regras às crianças, na extemporaneidade dos conteúdos das disciplinas, no fortalecimento do individualismo, em oposição à cooperação, etc.

Nas escolas tradicionais a relação professor-aluno é baseada no respeito unilateral. O professor determina e os alunos obedecem. A obediência ao professor materializa-se na adoção de um sistema de punições e recompensas, por parte da escola, capaz de garantir a autoridade do professor sobre o aluno. Diz Piaget:

“a escola tradicional conhece apenas um tipo de relações sociais: a ação do professor sobre o aluno (...). Ora, o professor estando revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe devendo obediência, esta relação social pertence, de maneira mais típica, ao que os sociólogos chamam de pressão” (Piaget, 1969/1988, p.177).

Menin (1985), em um estudo realizado com crianças de cinco a dez anos acerca da heteronomia e autonomia em relação às regras escolares, constata o predomínio da heteronomia, materializado através da coação e do respeito unilateral como base das relações entre professores e alunos: “*Ela ocorre na forma de imposição de regras pré-estabelecidas por meio do poder da autoridade, na figura do professor que usa de punições e recompensas para manter sua autoridade*” (Menin, 1985, p.187).

Ainda no mesmo estudo, Menin conclui que as crianças reconhecem o poder do professor como natural, requisitando-o para resolver problemas entre si, uma vez que o professor “*é quem deve resolver*” (p.185).

As interações aluno-aluno na escola tradicional são bastante reduzidas. As oportunidades de um maior convívio entre as crianças são mínimas. As tarefas escolares, além de serem impostas pelo professor, são, em sua grande maioria, individuais. Com exceção dos recreios e, eventualmente, passeios e excursões, as crianças quase não realizam atividades entre si capazes de minimizar o efeito coercitivo que a escola exerce sobre elas. Segundo Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982) “*a escola como está organizada não estimula a solidariedade, a ajuda mútua entre os alunos ou o trabalho em equipe*” (p. 71).

A escola ativa, ao contrário, é baseada no trabalho espontâneo, fundado na necessidade e no interesse pessoais, por isso, seus métodos de ensino priorizam a realização de atividades e experiências conjuntas dos alunos e levam em consideração os diferentes estágios do desenvolvimento infantil, com objetivo de que os conteúdos apresentados às crianças reflitam uma atividade real, de forma a poder ser assimilada pela criança.

Priorizando as trocas sociais entre as crianças, a escola ativa reduz a ação do professor sobre o aluno, estimula a solidariedade e a cooperação mútua, minimiza os efeitos da coação do adulto, através da ênfase nas relações de reciprocidade e, conseqüentemente, fortalece a autonomia, quer intelectual, quer moral, nos indivíduos.

Pires (1983) desenvolveu estudo através do qual, analisando o ambiente moral das escolas, identificou dois tipos de estilos educacionais: o autoritário e o democrático. Segundo a autora, o estilo educacional característico da escola autoritária tem por base as relações hierarquizadas entre professor - aluno, pautada na obediência dos alunos ao professor. As técnicas disciplinares são, em sua maioria, impostas às crianças e as oportunidades em trabalho em grupo são raras. Além disso, Pires constatou a existência de um grande número de regras a serem cumpridas pelas crianças.

Já no estilo educacional característico da escola democrática, a relação professor - aluno se dá de forma menos hierarquizada. As técnicas disciplinares são internas, o trabalho em grupo é estimulado e a quantidade de regras a serem cumpridas pelas crianças é inferior à da escola autoritária.

A autora conclui, que a escola democrática, dada a maior oportunidade de troca entre as crianças e o desenvolvimento de relações cooperativas, favorece mais o desenvolvimento da autonomia entre as suas crianças que a escola autoritária.

Araújo (1996) no estudo comparativo realizado com 56 crianças entre seis e sete anos, de três pré-escolas (duas públicas - uma autoritária e uma democrática - e uma particular - autoritária) no estado de São Paulo, no período de um ano escolar, investigou a relação entre ambiente escolar cooperativo e desenvolvimento do juízo moral infantil. Para caracterizar o ambiente escolar (autoritário ou democrático) o autor utilizou as categorias de autonomia, regras, cooperação e respeito mútuo. Valendo-se de provas de juízo moral, as crianças foram avaliadas no final do ano e classificadas como: heterônomas, em estado de autonomia crescente e em transição entre a heteronomia e a autonomia. Os resultados obtidos

nessa pesquisa mostram que as crianças que conviviam em um ambiente escolar cooperativo apresentaram um maior desenvolvimento do juízo moral, ao passo que as que conviviam em um ambiente escolar autoritário demonstraram maior heteronomia em seus juízos morais. A conclusão a que esse autor chega é a de que as relações interpessoais, baseadas na cooperação e no respeito mútuo, favorecem o desenvolvimento da autonomia.

Até então, tem-se que as diferentes práticas pedagógicas levadas a efeito na escola, permeiam e até definem os procedimentos que devem orientar as ações educativas na direção da autonomia ou da heteronomia. Ocorre que as práticas pedagógicas são desenvolvidas por educadores. Por se tratarem de sujeitos concretos, vivenciam as contradições culturais inerentes às suas próprias histórias pessoal e familiar, em relação ao trabalho educativo e trazem, para o processo de educar, idéias, crenças e concepções sobre sua própria práxis, que por sua vez encontra-se inserida num espaço de interação social no qual professores e crianças se formam e se transformam simultaneamente.

Partindo dessa premissa, entendemos que o conhecimento é algo construído socialmente e culturalmente transmitido através das interações sociais, mediatizadas pela linguagem. Dessa forma, a realização da educação moral pressupõe a interlocução constante das relações sociais. Moralidade não se resume a uma internalização de valores culturais, pura e simples, ou, tão pouco, à revelação de impulsos espontâneos. Ao contrário, educação moral, na direção da autonomia, requer a inclusão da análise das questões socioculturais e o reconhecimento de que não podemos falar em autonomia, mas sim em um "*processo de exercício de autonomia praticada em sala de aula refletida em sociedade*" (Vasconcellos e Valsiner, 1995, p.14).

Todo esse panorama teórico parece ser indicativo de que a autonomia é um dos importantes objetivos educacionais a ser alcançado nas creches e pré-escolas. Como, então, as educadoras a concebem? Quais as implicações de suas concepções para o desenvolvimento de suas práticas educativas? Que procedimentos educativos podem ser desenvolvidos para a construção da autonomia entre pré-escolares?

MÉTODO

Sujeitos

Os sujeitos dessa pesquisa foram 34 educadoras infantis, sendo 31 delas pertencentes à rede pública da cidade de Niterói, 1 de creche comunitária, 1 de creche universitária pública e 1 de creche filantrópica, todas do sexo feminino com idades variando entre 21 e 46 anos, com formação profissional de nível médio ou superior e com uma média de 6,8 anos de atuação profissional em unidades de educação infantil, responsáveis por salas de maternal, 1º, 2º e 3º períodos (crianças de 2 a 5 anos).

Das 34 educadoras infantis, 16 eram professoras, 12 auxiliares de creche, 1 coordenadora de educação infantil, 1 assistente social, 3 orientadoras educacionais e 1 psicóloga.

Procedimentos

A pesquisa realizada teve dois momentos: inicialmente, em 1998, 19 educadoras infantis da rede pública municipal de Niterói (RJ) foram entrevistadas (Entrevista A). Os objetivos dessa primeira entrevista foram: (1) identificar quais as concepções de autonomia presentes na subjetividade das educadoras; (2) conhecer os procedimentos e/ou estratégias educacionais utilizados pelas professoras para o desenvolvimento da autonomia infantil; (3) investigar quais as percepções sociais das professoras sobre as implicações do trabalho desenvolvido junto às crianças.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em fitas cassete. Após transcrito, o conteúdo dessas entrevistas foi submetido a um tratamento quantitativo (estatística simples-frequência e percentagem) e qualitativo de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

A partir dessas análises, em 1999, foi organizado um Curso de Extensão intitulado "Ética e Educação Infantil", que contou com a participação de 15 educadoras, com carga horária total de trinta horas,

distribuídas em dez encontros semanais de três horas, cujo objetivo era aprofundar a discussão sobre as concepções de autonomia das educadoras infantis. O programa do curso englobou discussão de textos, em grupo, sobre os fundamentos éticos da educação e concepções de moral dominantes nas escolas, estudos de pesquisas sobre estratégias de promoção de autonomia entre pré-escolares e estudos de caso sobre ambiente sócio-moral escolar. Após o curso, foi realizada uma segunda entrevista (Entrevista B), cujos objetivos foram: (1) verificar possíveis mudanças nas concepções de autonomia; e (2) investigar estratégias e/ou procedimentos das educadoras, com vistas à promoção da autonomia nas crianças. Nessa entrevista, perguntamos às educadoras acerca de suas concepções sobre: (1) a autonomia enquanto objetivo educacional; (2) o trabalho educativo de desenvolvimento da autonomia em creches e pré-escolas; (3) conteúdos curriculares voltados para a promoção da autonomia; (4) implicações do trabalho junto à criança; e (5) estratégias e procedimentos educativos. Os dados da entrevista B foram tratados através de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e categorizados de acordo com os núcleos temáticos.

RESULTADOS

Para uma melhor compreensão dos resultados dessa pesquisa os apresentaremos em duas sessões: a entrevista A e a entrevista B.

1. Os dados da entrevista A revelaram que a concepção de autonomia das educadoras contemplava duas orientações: uma individualista e uma coletivista. Na orientação classificada como individualista, a concepção dominante era a da autonomia enquanto capacidade pessoal de agir e decidir por conta própria, individualmente, sem a ajuda de outros. Entre a orientação coletivista, a concepção predominante foi a da autonomia enquanto capacidade de autogoverno tendo como referencial de construção o grupo.

Tabela 1. Categorização dos objetivos educacionais (Entrevista A).

Categories/ Sujeitos	Desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras	Socialização	Aprendizagem de competências sociais	Aprendizagem de valores
1.1*	Trabalhar o conceito de tempo e espaço			
1.2	Conhecer as vogais e os numerais até 10 Desenvolver o controle motor	Maior objetivo: socializar as crianças que "vêm como bichos..."	Criar hábitos	
1.3	Ideia de que o conhecimento é natural			
1.4	Desenvolver o controle motor		Ensinar hábitos higiênicos e formas de comportamento	
1.5	Baixo para poder alfabetizar			
2.1	Preparar para a alfabetização			
2.2	Deixar pensar			
2.3			Ter noção de higiene	
3.1	Aprender a ser um ser pensante	Aprender como entender o se relacionar com o mundo	Aprender hábitos	
3.2	Elaborar e construir conceitos de tempo e espaço			Autonomia
4.1	Trabalhar o esquema corporal Ler, escrever e contar			Independência Autonomia
5.1	Criar conceitos básicos		Noção de convivência no mundo	
5.2	Aprender os conteúdos curriculares	Melhoria da convivência		
6.1	Desenvolver um controle motor afinado		Ter capacidade para criticar e emitir opinião	
7.1		Sujeito da própria aprendizagem		
7.2		Integração ao grupo Trabalhar relações de egocentrismo, violência e agressividade	Formação de hábitos Estabelecimento de rotina	
8.1	Saber pensar			Independência Autonomia
8.2		Ter um bom relacionamento com os outros		
8.3	Desenvolver o controle motor		Formar bons hábitos	Respeitar e amar ao próximo

*A fim de garantir o anonimato dos sujeitos, optou-se por identificá-los através de números. O 1º indica o nº que foi atribuído à creche pesquisada e o 2º deles significa o número de cada sujeito, em cada creche. Note-se que a Entrevista A foi realizada com 19 educadoras de 8 creches públicas municipais de Niterói.

Ainda nessa entrevista, as educadoras infantis foram levadas a falar livremente sobre os seus objetivos educacionais. Das 19 entrevistadas, 78,95% disseram que seus objetivos educacionais são aqueles voltados para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras, 31,58% apontaram como seu objetivo a socialização infantil, 42,10% têm como objetivos educacionais a aprendizagem de competências sociais e apenas 21,05% disseram ser a aprendizagem de valores (entre eles a autonomia) um dos seus objetivos educacionais. Para melhor compreensão dos resultados obtidos nessa questão, é apresentada a Tabela 1.

Perguntou-se, ainda, como as crianças tornam-se autônomas. As respostas foram assim classificadas em duas grandes categorias: as de orientação individualista e as de orientação coletivistas e podem ser melhor visualizadas a partir da Tabela 2:

Tabela 2. Concepções das educadoras sobre o processo de construção da autonomia infantil (Entrevista A).

ORIENTAÇÃO INDIVIDUALISTA	ORIENTAÇÃO COLETIVISTA
Tomando decisões individuais (22%)	Tomando decisões coletivas (86%)
Satisfazendo desejos próprios (15%)	Respeitando padrões sociais de convivência (12%)
Resolvendo problemas sem a ajuda de outros (63%)	

Com relação aos procedimentos utilizados pelas educadoras para a promoção da autonomia nas suas crianças, 71% das educadoras afirmaram que utilizavam conversas e diálogos, 22% usavam jogos de cooperação e 7% utilizavam a diversificação de atividades.

No tocante às implicações educacionais do trabalho das educadoras junto às crianças, 53% disseram que, quando se trabalha a autonomia na educação infantil, a criança aprende a se colocar melhor no grupo e 47% afirmaram que as crianças aprendem a ser independentes ou tornam-se livres.

2. Após o curso de extensão, foi realizada a segunda entrevista (entrevista B). Os resultados obtidos através da análise de conteúdo revelaram:

2.1. Sobre a concepção de autonomia.

Tabela 3. Concepções de autonomia das educadoras (Entrevista B).

ORIENTAÇÃO INDIVIDUALISTA	ORIENTAÇÃO COLETIVISTA
Capacidade do ser humano de gerenciar suas ações a partir de princípios óbvios conscientemente e de sua própria capacidade de pensar, julgar e escolher (33,33%).	É poder fazer o que se acredita, respeitando o seu espaço sem negligenciar o espaço do outro (26,66%)
	Agir de acordo com princípios estabelecidos por si mesmo e/ou grupo a qual pertence. Aprender a se colocar, se assumir e se representar (53,33%)
	É o poder de se governar e tomar decisões intercambiando pontos de vista diferentes (20%)

2.2. Sobre o trabalho pedagógico: as concepções das educadoras sobre práticas pedagógicas, voltadas para a promoção da autonomia, foram classificadas em duas grandes categorias: ambiente escolar e atuação do professor.

Tabela 4. Concepções das educadoras sobre o trabalho pedagógico de promoção da autonomia (Entrevista B).

AMBIENTE ESCOLAR	AUAÇÃO DO PROFESSOR
Deve ser rico, prazeroso e saudável a fim de que o aluno possa desenvolver uma imagem positiva de si mesmo, para que possa atuar de forma cada vez mais independente e seguro de suas capacidades, percebendo suas limitações.	Deve incentivar a cooperação, a interação do grupo, o entendimento das normas já formuladas e estimular a formulação e reformulação de regras.
Deve ser adequado ao desenvolvimento da capacidade da criança sentir-se segura para agir sozinha, com responsabilidade.	Deve ser um mediador, trabalhando os conflitos, ouvindo cada parte, dando oportunidade às crianças de entenderem o porque de cada situação e ajudando-as a encontrarem a melhor forma de resolvê-la.
Deve ser um espaço de liberdade que possibilite à criança a criação e a construção de relações democráticas em seu grupo	Deve olhar a criança como cidadã, com seus direitos e deveres e dar oportunidade para ela experimentar, investigar, pesquisar, exercitar, aprender e refletir.

2.3. Sobre os conteúdos curriculares: nessa questão as educadoras deram respostas genéricas o que dificultou a classificação em termos de categorias curriculares propriamente ditas. Assim, as respostas a essa questão foram categorizadas como: conteúdos explícitos e conteúdos implícitos. Os conteúdos explícitos referem-se àqueles voltados deliberadamente para a promoção da autonomia, ao passo que os implícitos dizem respeito àqueles que dão pistas inferenciais, mas não apresentam claramente a formulação dos conteúdos. Por exemplo:

“Todos aqueles que levassem ao conhecimento de si próprio e ao reconhecimento do outro como um ser imprescindível, mas com suas singularidades e limitações” (B. auxiliar de creche - 2º Período).

Entre os conteúdos explícitos tivemos:

1. jogos com regras,

“onde as crianças passam a refletir sobre elas, observar ou reorganizar os jogos criando outras regras de acordo com o grupo” (M. coordenadora pedagógica);

2. brincadeiras de faz-de conta,

“onde a criança se coloca de forma mais espontânea e também faz a ‘imitação’ das atitudes do adulto que a rodeia” (E. professora - 1º período);

3. utilização da literatura infantil como forma de trabalhar os valores morais,

“de forma que as crianças, através das interações com as outras e o educador, construam seus juízos morais” (J. professora - 3º Período);

4. diálogos que

“são imprescindíveis para se proporcionar à criança a oportunidade de expressar suas dúvidas, alegrias, anseios, etc. É a melhor

maneira para que a criança entenda, amadureça e muitas vezes reformule seus pensamentos e atitudes, proporcionando assim a oportunidade de auto-conhecimento” (A. professora - 2º Período).

2.4. Sobre as implicações do trabalho pedagógico junto às crianças: as professoras concebem o trabalho de promoção e desenvolvimento da autonomia infantil, nas creches e pré-escolas, basicamente segundo duas dimensões:

(1) *individual, relativa ao próprio sujeito* que se beneficia com uma formação autônoma:

(a) através do desenvolvimento de comportamentos e atitudes de autoconfiança e segurança:

“Serão crianças mais tranquilas e felizes à medida que se conheçam como pessoas que são, que se sintam seguras para demonstrar seus sentimentos e tomar suas decisões” (T. professora - 1º Período).

“Serão crianças mais auto-confiantes, independentes e seguras” (A. professora - 2º Período).

(b) através da melhoria no trabalho intelectual propriamente dito:

“A criança será beneficiada na medida em que reflete logicamente e passa a conhecer melhor as coisas e as pessoas, vindo daí um melhor se situar no mundo de melhor qualidade em consonância com um melhor desempenho intelectual.” (C. professora - 3º Período).

(2) *coletiva, relativa ao grupo* a que a criança pertence, através do qual constrói relações de autonomia:

“A criança pequena que aprende a respeitar regras porque as compreende e as aceita como uma necessidade não só dela mas de um todo, que vê o outro não como

um ser distante mas como parte integrante de um grupo, que aprende a ceder, retroceder, lutar, ir em frente, está a um passo de se formar um cidadão consciente." (B. auxiliar de creche - 2º Período).

"Pode-se pensar que a criança sendo muito pequena não irá se beneficiar tendo uma educação autônoma, mas na verdade, quanto antes as crianças tomam contato com um ambiente familiar ou escolar onde elas possam ouvir e serem ouvidas, refletirem sobre seus próprios atos e, enfim, criarem com o seu grupo as suas próprias regras, (...) elas estarão tomando-se aptas a governarem-se no mundo." (N. professora - 1º Período).

2.5. Sobre as estratégias e/ou procedimentos: a concepção das educadoras, em sua grande maioria, sobre estratégias e procedimentos educativos capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, vão na direção da necessidade de se estimular as relações de interação entre professores e crianças e de maior convívio entre as crianças. Para tanto, utilizam as seguintes atividades:

1. atividades de brincadeiras livre:

"cada grupo de crianças escolhe o brinquedo, livro, fantoche, etc. que lhe interessa e depois das brincadeiras peço-lhes que os guardem nos lugares em que pegaram". (C. auxiliar de creche - pré-maternal).

2. atividades de rodinha:

"peço a cooperação para prestar ajuda a outro colega ou a mim mesma, levo a criança a refletir sobre uma pergunta feita por ela mesma, por alguém do grupo ou sobre algo que a incomodou ou impediu de permanecer no grupo de trabalho." (E. auxiliar de creche - 3º Período).

3. realização de atividades coletivas:

"utilizando materiais pertencentes ao grupo. Mesmo quando consigo fazer somente 'duplas', trabalho a construção e a reflexão da atividade junto às crianças." (M. coordenadora pedagógica).

4. grupos de trabalho

"através dos quais as crianças ficam responsáveis pelo uso e conservação do material da creche. É impressionante ver a forma como elas se organizam, sem a minha interferência, com respeito e determinação diante daquilo que elas querem." (A. - professora - 2º Período).

5. reuniões

"onde discutimos regras de convívio. Peço opinião sobre as queixas trazidas pelas crianças." (P. professora - 3º período).

DISCUSSÃO

Nosso pressuposto inicial foi o de que a forma como as educadoras concebem o processo de construção e desenvolvimento da autonomia influencia e, por vezes, define suas práticas pedagógicas.

Comparando os resultados obtidos nas Entrevistas A e B é possível concluir que a concepção de autonomia presente no relato das educadoras sofreu uma mudança de orientação: na Entrevista A, 78% das educadoras concebiam a autonomia como um processo individualizado, através do qual as crianças desenvolvem a capacidade de agir por conta própria, sem a ajuda de outros e apenas 22% delas entendiam-na como uma construção coletiva, voltada para o desenvolvimento das relações sociais. Na Entrevista B essa relação praticamente se inverte: 66,67% concebem autonomia segundo uma orientação coletivista e apenas 33,33%, individualista.

Tal mudança de concepção pode ser creditada à vivência e participação nos grupos de discussão, estudo e troca de experiências, possibilitados pelo Curso de Extensão, e pode ser vista por alguns depoimentos das educadoras:

"eu achava que nessa faixa etária (2 anos) as crianças só funcionavam no grito. Depois do curso mudei meu comportamento com relação a elas. Quando elas estão fazendo barulho eu digo: gente, vamos cooperar, vamos ouvir o outro. Um dado momento uma criança olhou para mim e perguntou: tia, você está triste?" (C. professora - pré-maternal).

"Até pouco tempo eu não sabia de que maneira trabalhar a autonomia em minhas crianças. A busca pelo curso não foi para mim um aprimoramento e sim uma real aprendizagem. O meu grande medo, à medida em que cada vez mais me envolvia, aprendia e reformulava a educação infantil, era que tudo que tivesse sido plantado se perdesse se não houvesse uma continuidade. Hoje o compromisso que já existia vem junto com uma 'quase tranquilidade' ao saber que é possível que um trabalho bem feito junto a essa faixa etária possibilite o caminho para a formação de cidadãos autônomos, independente dos educadores que encontrarem pela frente" (B. auxiliar de creche - 2º Período).

O deslocamento da compreensão do processo de construção e desenvolvimento da autonomia infantil de uma concepção individualista para uma concepção coletivista vem acompanhado por uma sensível mudança na forma de entendimento das educadoras sobre o trabalho pedagógico a ser realizado. Na Entrevista A, os objetivos educacionais estavam voltados, quase que exclusivamente, para a aprendi-

zagem das competências cognitivas e psicomotoras, centradas na figura do professor. Na Entrevista B, as educadoras põem em relevo não apenas o papel do professor (agora entendido como um mediador entre conhecimento e mundo), mas também apontam a importância de se construir um ambiente escolar cooperativo, que possibilite o desenvolvimento de interações sociais efetivas entre crianças e professores.

Do ponto de vista das estratégias e procedimentos educativos, da Entrevista A para a Entrevista B, verifica-se um maior refinamento e uma maior sistematização das atividades voltadas para o desenvolvimento da autonomia infantil. As professoras têm mais clareza da condução do processo educativo, com vistas à promoção da autonomia, mesmo não conseguindo formular, objetivamente, os conteúdos curriculares necessários para a consecução desse objetivo. Conseguem perceber que autonomia é um processo de construção coletiva que supõe relações de interação e trocas entre professores e crianças. Como afirma Kamii (1982/1997):

"a essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas, (...) a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista" (Kamii, 1982/1997, p. 108).

Acredita-se, entretanto, que o Curso de Extensão contribuiu apenas para desencadear um processo de reflexão e discussão do fazer pedagógico, não se constituindo nem no ponto de partida nem no ponto de chegada do processo educativo. Os resultados produzidos por ele confirmam o pressuposto de que é necessário um investimento, por parte das políticas públicas de educação infantil, na formação continuada dos profissionais.

Essa formação implica uma reviravolta das concepções tradicionais sobre o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos, capaz de superar a concepção unidirecional da criança como um indivíduo isolado, que necessita da intervenção direta do professor para se constituir enquanto sujeito e substituí-la por uma concepção que ponha em relevo a natureza social do processo de construção de conhecimento e subjetividade.

Para além das prescrições legislativas, os educadores, na formulação dos seus projetos pedagógicos, precisam contemplar a dimensão intelectual, sem negligenciarem os aspectos socioculturais e morais presentes em toda e qualquer proposta de construção de conhecimento humano. “Qualquer função cognitiva ocorre primeiro no nível afetivo-social e, depois de ser internalizada pelo sujeito, torna-se individual e única (diferenciada)” (Vasconcellos e Valsiner, 1995, p.15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, U. F. de (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. Em L. de Macedo (org.), *Cinco estudos de psicologia* (pp. 105-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bardin, L. (s/d). *Análise de conteúdo* (L.A. Reto e A. Pinheiro, Trad) Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977).
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96* de 20 de dezembro. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 01/99* de 17 de abril. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (3 Vols.). Brasília: MEC.
- Ceccon, C.; Oliveira, M. D. e Oliveira, R. D. (1982). *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes/IDAC.
- Freitag, B. (1984). *Sociedade e consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortês.
- Kamii, C. (1997). A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget (R. A. de Assis, Trad) Em C. Kamii, *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos* (pp. 103-124). São Paulo: Papirus (Trabalho original publicado em 1982).
- Menin, M. S. de S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas nas escolas*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1988). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense (Trabalho original publicado em 1969).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro (Trabalho original publicado em 1966).
- Pires, E. M. S. (1983). *Estilo educacional e o desenvolvimento do julgamento moral*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Sancho, J. M. (1998, maio/julho). O currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova “solução”? *Pátio Revista Pedagógica*, 5, 12-17.
- Vasconcellos, V. M. R. e Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-constitutiva na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em: 30/10/99

Aceito em: 20/06/01