

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELE PADILLA PEDROSO VÍGARI

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOROCABA/SP

2016

MICHELE PADILLA PEDROSO VÍGARI

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo

SOROCABA/SP

2016

Vígari, Michele Padilla Pedroso

V729c A construção da autonomia no cotidiano da educação infantil / Michele Padilla Pedroso Vígari. -- 2016.

79 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

1. Educação de crianças. 2. Autonomia em crianças. 3. Prática de ensino. 4. Ambiente escolar. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

MICHELE PADILLA PEDROSO VÍGARI

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo

Universidade de Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Eliana Ayoub

Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira

Universidade de Sorocaba

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, pela oportunidade de concluir mais uma etapa importante em minha vida que é o mestrado em Educação. Com Deus, pude enfrentar os desafios e as dificuldades encontrados e, enfim, vencidos. Sou muito grata pelos ensinamentos adquiridos no caminho.

Agradeço ao meu esposo, Maurício, que sempre me apoiou, incentivou e ajudou para continuar meus estudos. Quando precisei, esteve junto comigo, com uma palavra, com um abraço e com os dias com minha pequena Milena.

Agradeço à minha filha, Milena, de 2 anos de idade, que, mesmo com minha ausência, continua me amando intensamente. Um amor inexplicável em minha vida, minha força para continuar meus estudos.

Agradeço aos meus pais, Maria e Emilio, pelo amor, pela dedicação e pela atenção que tiveram por mim em toda minha vida. Sempre me apoiaram e proveram meus estudos, não mediram esforços para tal. Eles são minha referência do que é ser um ser humano ético. Muito obrigada!

Agradeço aos meus sogros, Marina e Moacir, que não mediram esforços para ficar com minha menina Milena todos os dias que precisei me ausentar para adentrar no mundo da pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo. Uma professora doutora que me chamou de filha acadêmica. Obrigada pela paciência que teve em me mostrar o caminho a percorrer e me orientar no seu percurso.

A todos que me ajudaram direta ou indiretamente, muito obrigada!

A autonomia como finalidade da educação é, num certo sentido,
uma nova idéia que revolucionará a educação.

(CONSTANCE KAMII)

RESUMO

Nesta dissertação de Mestrado, estudou-se a influência das práticas docentes ocorridas no cotidiano escolar, na aquisição da autonomia das crianças de 2 a 4 anos. No ambiente dessa faixa de idade, foi realizada uma pesquisa em um Centro de Educação Infantil da cidade de Sorocaba com o objetivo de compreender até que ponto a atuação do professor e as atividades desenvolvidas por ele em aulas podem ser favoráveis, ou não, à conquista da autonomia. São as possibilidades de interações que a criança tem na escola que lhe permitem adquirir independência em suas atitudes com outros. Ter autonomia é poder fazer escolhas, consciente dos seus atos. Na infância, relaciona-se à independência ao fazer suas higiênes, tomar conta de suas próprias coisas e conhecer as regras para poder decidir como agir. As práticas pedagógicas oferecidas pelo professor podem, ou não, auxiliar nas decisões que a criança opta em diferentes situações do cotidiano escolar. Para atingir os objetivos propostos foram feitas observações e entrevistas com professores *in loco* no decorrer de suas aulas no Centro de Educação Infantil. Respeitando ao critério de saturação, este trabalho se pautou numa abordagem qualitativa, do tipo descritivo, interpretando os fenômenos ocorridos, registrados em anotações feitas diretamente pelo pesquisador, e as respostas dadas às perguntas realizadas nas entrevistas semiestruturadas. A interpretação dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo, baseando-se na descrição das informações, na redução em Unidades de Registros agrupadas em Unidades de Contexto e transformadas em categorias de análise. Os resultados apontaram diversas situações que pouco colaboram com a construção da autonomia, tais como: intervenções docentes que antecedem às decisões das crianças; atitudes dos professores que impedem a própria criança de encontrar soluções aos problemas; salas com muitos alunos, aumentando as tarefas dos professores e impedindo que estejam atentos a cada criança; e desenvolvimento de atividades que pouco promovem o fazer por si mesmo. Embora os estudos teóricos declarem inúmeras possibilidades de o cotidiano escolar infantil incentivar a independência da criança, observa-se que diversas oportunidades não são aproveitadas nas práticas pedagógicas dos docentes.

Palavras-chave: Autonomia, Educação Infantil, Prática docente

ABSTRACT

In this Master's thesis, the influence of the teaching practices occurred in the school daily life, in the acquisition of the autonomy of the children from 2 to 4 years was studied. In the environment of this age range, a research was carried out in a Center for Early Childhood Education in the city of Sorocaba, in order to understand the extent to which the teacher's activities and the activities developed by him in classes may be favorable or not to the achievement of autonomy. They are the possibilities of interactions that the child has in the school that allow him to acquire independence in his attitudes with others. To have autonomy is to be able to make choices, conscious of your actions. As a child, it is related to independence by doing its hygiene, taking care of its own things, and knowing the rules in order to decide how to act. The pedagogical practices offered by the teacher may or may not help in the decisions that the child chooses in different situations of the school routine. In order to reach the proposed objectives, observations and interviews were made with teachers in loco during their classes in the Early Childhood Education Center. Respecting the saturation criterion, this work was based on a qualitative approach, of the descriptive type, interpreting the phenomena occurred, registered in notes made directly by the researcher, and the answers given to the questions asked in the semi-structured interviews. The interpretation of the data was based on Content Analysis, based on the description of the information, on the reduction in Records Units grouped in Context Units and transformed into categories of analysis. The results pointed out several situations that do not collaborate with the acquisition of autonomy, such as: teacher interventions that precede the decisions of the children; Attitudes of teachers that prevent the child from finding solutions to problems; Rooms with many students, increasing the tasks of teachers and preventing them from being attentive to each child; And development of activities that promote little by itself. Although theoretical studies declare innumerable possibilities for children's daily schooling to encourage the child's independence, it is observed that several opportunities are not used in teachers' pedagogical practices.

Keywords: Autonomy, Early Childhood Education, Teaching practice

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O COTIDIANO ESCOLAR	14
2.1 O cotidiano da Educação Infantil.....	17
2.2 A prática docente na Educação Infantil	20
3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA	25
3.1 Influência da escola no desenvolvimento da autonomia.....	30
4. A PESQUISA	33
4.1 Detalhamento dos caminhos percorridos	34
4.1.1 Primeira Etapa da Pesquisa	34
4.1.2 Segunda Etapa da Pesquisa	35
4.1.3 Terceira Etapa da Pesquisa	36
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	37
5.1.1 Contextualização da Pesquisa	37
5.1.2 Síntese de todas as observações da Professora 1 que atende às crianças de 2 e 3 anos:	42
5.1.3 Entrevista com a Professora 1	45
5.1.4 Síntese das observações gerais da turma da Professora 2 que atende às crianças de 2 a 3 anos:	46
5.1.5 Entrevista com a Professora 2	48
5.1.6 Síntese das observações gerais da turma da Professora 3 que atende às crianças de 3 a 4 anos:	48
5.1.7 Entrevista com a Professora 3	53
5.2 SEGUNDO MOMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS: AS REDUÇÕES	54
Unidade de Registro (UR).....	54
Unidades de Registro encontradas nas descrições referentes à Professora 1	55
Unidades de Registro encontradas nas descrições referentes à Professora 2	57
Unidades de Registro encontradas nas descrições referentes à Professora 3	59

Unidades de Contexto (UC).....	63
5.3 TERCEIRO MOMENTO: A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS	67
Categorias (C)	67
5.4 UM OLHAR DO PESQUISADOR SOBRE AS CATEGORIAS ENCONTRADAS	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	804
APÊNDICE A.....	79

1. INTRODUÇÃO

Após alguns anos trabalhando na Educação Infantil, com crianças de 2 a 4 anos de idade, percebemos a importância da construção da autonomia em seus comportamentos. Observamos que algumas práticas docentes ocorridas no cotidiano escolar em creches, com essa faixa etária, podem, ou não, influenciar no processo de desenvolvimento da autonomia dessas crianças.

De acordo com Freire (2011, p.105), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Os referenciais de “Educação Infantil” (BRASIL, 1998) dizem que a autonomia está ligada à independência da criança, enfatizando que é, a partir do exercício da cidadania, que ela conquista desde cedo possibilidades de opções para fazer escolhas, e ainda para adquirir um autogoverno em suas atividades. Segundo o documento, o desenvolvimento da autonomia se dá por meio de suas interações, das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas pelo educador no ambiente escolar, propiciando-lhe condições para tomar decisões.

Toda a estrutura da escola, como as salas de aula, o pátio, o parque, o banheiro e o refeitório, são espaços onde acontece a interação das crianças. É ali que as propostas podem promover, ou não, a independência delas nas possibilidades do “*fazer sozinho*” (BRASIL, 1998, p.39). São as atitudes dos docentes que podem estimular o processo de as crianças conquistarem sua autonomia, por exemplo, em ações como trocar de roupas, dobrá-las e guardá-las; pegar suas coisas em suas mochilas; atuar nas atividades de comer e brincar com o outro. Essas são possibilidades, mas “para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.40).

A Educação Infantil, de acordo com as diretrizes nacionais, corresponde à fase das crianças de 0 a 5 anos, contemplando creche e pré-escola. Esse ambiente requer reflexão sobre seu significado para o desenvolvimento integral delas, porque é ali que elas passam a maior parte do tempo do seu dia, convivendo com regras, horários e atividades planejadas. Por diferentes razões, elas são obrigadas a ficar longe de suas figuras parentais, o que pode gerar uma dependência emocional dos profissionais da Educação que as acompanham e influenciar a aquisição de sua autonomia.

A criança começa a desenvolver suas habilidades desde o seu nascimento, e a autonomia pode ser explorada, de acordo com Vercelli (2013), desde os primeiros meses de vida. Para o desenvolvimento emocional dos bebês, a presença da mãe é fundamental, pois o aconchego físico promove aprendizagem, entretanto, quando eles chegam na creche, devem aprender a dividir o colo dos profissionais com as outras crianças. O aprender a repartir o colo acontece desde os quatro meses de vida.

Portanto, o ambiente escolar é um espaço que desempenha uma real importância no cotidiano da criança, pois, extrapolando o limite dos seus muros, ele deve ser uma extensão da vida familiar para que a criança se sinta segura e protegida.

Dentro da escola, o professor proporciona ao educando a passagem da “curiosidade espontânea” para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011), aguçando-a ainda mais, pois “é só ela que me faz perguntar, conhecer, atuar mais, perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2011, p. 84).

Para compreendermos se as práticas docentes podem direta ou indiretamente alterar a conquista da autonomia da criança, é preciso pontuar aspectos relevantes que se dão no cotidiano escolar. Alves (2003) analisa o significado dessa temática, quando afirma que é “o conhecimento tecido em cada ação cotidiana de docentes nas suas relações com alunos, alunas e todos e todas com que lidam cada dia” (ALVES, 2003, p. 82) que determina até que ponto a criança conseguirá conquistar sua independência.

O cotidiano escolar representa mais do que uma estrutura de muros fechados: é um lugar onde, por meio das relações interpessoais, professores e alunos interagem para descobrir o conhecimento. Alves (2003a) e Gonçalves (2014) dizem que a realidade, no cotidiano escolar, não é fixa ou estática, mas está em constante movimento, pois os sujeitos que dele fazem parte estão sempre em desenvolvimento.

Gallo (2007) afirma que o cotidiano escolar se caracteriza por todos os acontecimentos rotineiros que ocorrem não só em sala de aula, mas na escola como um todo. Tais acontecimentos englobam tudo o que norteia o dia a dia da criança na escola com seus respectivos atores, como professores, gestores, funcionários, pais e comunidade. Freire (2011) relata que o ato de educar vai além de estar em uma sala de aula, pois o mais importante é dialogar com os pares e com a comunidade.

A partir da vivência como docente na Educação Infantil, surgiu-me o interesse de compreender como se dá o processo de desenvolvimento da autonomia da criança, analisando aspectos do cotidiano escolar nessa faixa etária. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de compreender as atitudes docentes em diferentes situações ocorridas em aulas num determinado “Centro de Educação Infantil”. Foram analisadas as práticas pedagógicas proporcionadas no ambiente de uma creche, visando interpretar como elas poderiam ser estimuladoras em todo o processo de desenvolvimento da autonomia.

O objetivo desta pesquisa foi compreender até que ponto as ações promovidas pelos professores na creche em seu cotidiano escolar mostram-se favoráveis, ou não, à conquista da autonomia com crianças que ali frequentam (com ênfase nas idades de 2 a 4 anos).

As bases teóricas que sustentaram o trabalho apoiaram-se em autores primários como Piaget, Paulo Freire, em suas respectivas áreas de conhecimento, além de em outros não menos importantes para a comunidade acadêmica, Nilda Alves, Patrícia Corsino, Loris Malaguzzi, Lawrence Kohlberg interpretado por Ângela Biaggio e Yves de La Taille.

A dissertação é composta por um aprofundamento nas questões da Educação Infantil e na temática da autonomia da criança, além de trazer apontamentos voltados às práticas pedagógicas para essa fase de ensino. As observações das práticas docentes, somadas às entrevistas com as professoras de um “Centro de Educação Infantil” de Sorocaba foram interpretadas a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2007). Os dados levantados geraram um elenco de Unidades de Registro, as quais foram agrupadas em Unidades de Contexto, consolidadas em Categorias, conforme as orientações da autora. A interpretação das categorias possibilitou a compreensão de como a atuação docente pode favorecer o processo de desenvolvimento da autonomia e da heteronomia das crianças.

A importância da temática desse estudo se dá pela possibilidade de compreender as ações facilitadoras presentes nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar que podem influenciar atuações docentes.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O COTIDIANO ESCOLAR

Historicamente, nem sempre a infância foi vista como a concebemos hoje. Segundo a perspectiva adotada pelo autor Ariés (2006), o papel das crianças sempre foi definido pelas expectativas dos adultos, as quais se alteraram ao longo do tempo. Esse autor detalha como a infância foi interpretada nas diferentes épocas, mas declara que o sentido de uma família elementar e o amor entre as pessoas ali envolvidas existiram em todos os tempos.

No final do século XX, no Brasil, a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) trouxeram um novo paradigma educacional, assegurando à criança o direito de frequentar o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Isso permitiu a busca pela conquista de espaços públicos voltados ao atendimento da criança nas diferentes fases de seu desenvolvimento. Foi determinada a obrigatoriedade de atendê-la em creches, para as crianças de 0 a 3 anos; e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, conforme o artigo 208, inciso IV.

A Educação Infantil passou a ser considerada como Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96 (LDB), ainda sem a exigência da frequência. Em 4 de abril de 2013, por meio da Lei 12.796, com a Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para todas as crianças a partir de 4 anos de idade (BRASIL, 1996).

Após a Constituição de 1988, a Educação Infantil gradualmente vem ganhando espaços nos governos federal, estadual e municipal. Mesmo assim, podemos afirmar que ainda não são oferecidas vagas para toda a demanda do País.

Além disso, essa fase da educação foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB, que atende às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos. Para participar do FUNDEB, é necessário estabelecer um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, atendendo aos diversos critérios definidos como exigências básicas (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Esses autores também informam sobre outras ações governamentais já implantadas, mas que não foram totalmente implementadas até o presente momento:

As ações do MEC para universalizar o ensino infantil no Brasil têm fortalecido a importância da educação nessa fase, objetivando a construção da identidade da criança, por exemplo, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que foi criado em 2007 visando ampliar o número de vagas a serem oferecidas. A meta desse programa é a construção de 1.500 creches, e 500 convênios com municípios foram assinados em 2011 para início das obras. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 13-14)

Embora o Ensino Fundamental continue sendo prioridade, há um fundo de recursos para a Educação Infantil que permite ampliar e melhorar o atendimento feito nas creches e nas pré-escolas. Para o funcionamento de escolas que contemplem essa faixa de escolaridade, há uma série de medidas político-pedagógico-administrativas que devem ser cumpridas, tais como: a formação dos professores, a adequação e a construção de espaços específicos, a compra de materiais diversos, entre outras exigências.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Título II dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Algumas pesquisas nacionais e internacionais apontam os benefícios do investimento público na primeira infância (BRASIL, 1996). A partir da lei que assegura que é dever da família, da sociedade e do Estado fazer cumprir os direitos da criança, ela passou a ser considerada como um ser social e histórico (BARROS, 2008).

A criança, que começa a ser educada no seio familiar, deve encontrar na escola a complementação do seu processo educacional. A escola não substitui a família, elas se complementam. A interação escola-família gera laços de confiança que trazem segurança à criança pequena que fica em creches e pré-escolas e requer cuidados físicos e emocionais. Entretanto também é preciso valorizar a cultura presente em seu contexto ambiental.

Em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se destaca a união família/escola. Juntas elas podem promover a autoestima e o desenvolvimento integral da criança, visando à formação do ser humano por ser um processo de educação mútuo de conhecimento (BARROS, 2008).

As desigualdades sociais também podem influenciar no desenvolvimento humano, principalmente no Brasil onde as diferenças sociais colocam milhões de crianças em situação de risco.

A declaração do direito da criança à educação tem suscitado muitas reflexões e debates sobre a qualidade do ensino dedicado a essa fase e fomentado amplas discussões sobre as desigualdades do acesso à escola. Ainda prevalecem, em muitos locais, as diferenças de concepção de educação infantil, pois, enquanto crianças de classes sociais mais pobres frequentam instituições coletivas que preparam

atividades voltadas apenas aos cuidados com o corpo, atendendo às suas necessidades básicas, crianças de classes sociais mais privilegiadas participam de instituições que possuem como meta o ato de educar, preocupando-se com a aquisição de conhecimento (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 13).

E, segundo Barros (2008), os estudos comprovam que apenas um atendimento de qualidade pode produzir resultados positivos para a aprendizagem da criança. A LDB estimulou certa autonomia às instituições em relação às atividades a serem desenvolvidas, mas o maior desafio tem sido a preparação de profissionais que atendam a essa fase do ensino (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Apesar de tantos avanços resultantes de estudos e pesquisas com a aprendizagem das crianças que se transformaram em fundamentações teóricas, em mudanças nas práticas educativas, nas leis e diretrizes, mais especificamente a partir da LDB, ainda temos que enfrentar muitos desafios para garantir o *direito público subjetivo*¹ – A Educação Infantil.

A LDB, como promotora de direitos para a criança, associada aos recentes estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, dá um norte para a escola, responsável pela educação e pelo crescimento da criança. As atividades oferecidas no cotidiano escolar devem contemplar as especificidades da Educação Infantil.

As creches e as pré-escolas têm obrigação de representar espaços de estimulação e não de cerceamento das capacidades criativas das crianças, incentivando-as a explorarem o ambiente e as diferentes expressões. A ausência de propostas pedagógicas que garantam o respeito ao trabalho individual e coletivo nas atividades cotidianas e que propiciem o processo criador pode gerar futuros fracassos escolares (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 17).

A educação deve provocar mudanças nas atitudes, no comportamento das crianças. O maior objetivo educacional é preparar a pessoa para viver em sociedade, visando ao seu total desenvolvimento. É na infância que aprimoramos as potencialidades da criança por meio de um processo educacional, proporcionando-lhe o direito de ser, de conhecer a si mesmo e ao mundo, de estabelecer convivências, de aprender a respeitar a liberdade do outro, bem como os valores culturais.

Com leis específicas para primeira infância no Brasil, as ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança derrubaram alguns paradigmas educacionais do cotidiano escolar, mas parece que ainda não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, com

¹¹ O direito público subjetivo consiste em instituto que põe o seu titular em situação dotada de determinadas faculdades jurídicas garantidas por meio de normas. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/2450>> Acesso em: 15 jun. 2016.

professores habilitados, infraestrutura e materiais adequados. Houve ganhos para essa fase educacional, mas ainda há muitos obstáculos a serem ultrapassados no dia a dia da escola.

2.1 O cotidiano da Educação Infantil

O cotidiano da Educação Infantil é definido por ações rotineiras que acontecem todos os dias na escola. Por meio de interpretação da teoria específica dessa temática, somada à vivência como professora em escolas voltadas à primeira infância, consegui analisar as diferentes práticas que ocorrem no cotidiano escolar. Em função docente na creche, foi possível detectar que, para alguns pais e professores, esse ambiente ainda é considerado como um lugar que oferece assistência à criança pequena apenas para que seus pais trabalhem. A aquisição de conhecimento nessa fase muitas vezes não é valorizada e nem exigida por eles.

No Brasil, o acesso à creche não é mais só para as mães que trabalham, ou que possuam menor renda, o direito é para todas as crianças, e essas vagas devem ser garantidas pelo governo municipal.

Ter direitos, e estes voltados a todos os seres humanos, cria o compromisso dos professores em orientar as crianças para as relações interpessoais, para o significado que o meio ambiente e as formas de estruturação sociais têm na produção de uma vida com qualidade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.29).

E no cotidiano de uma creche, as crianças têm oportunidades de socialização, pois ela é uma instituição voltada à formação educacional, lugar de trocas e interações, de convivência com o outro, de experiências de afeto, de estimulação de sua capacidade linguística e de aprendizagem de regras e hábitos coletivos. O ambiente para que isso seja desenvolvido deve ser seguro, acolhedor e, ao mesmo tempo, ofertar atividades desafiadoras, alegres e divertidas. As crianças têm o direito de crescer em ambientes que lhes permitam brincar, criar, experimentar, ao mesmo tempo em que agucem sua curiosidade por meio de atividades que promovam autoestima e que valorizem as experiências trazidas por elas. É importante que as propostas oferecidas a elas possam ampliar seu universo cultural, aumentar a capacidade de refletir, de decidir, de atuar, de imaginar e de expressar seus sentimentos (CORSINO, 2003).

O cotidiano escolar é o conjunto de relações e práticas que ocorrem no dia-a-dia das instituições de ensino. Palco de relações e inter-relações que se tecem/destecam cotidianamente. Adentrar por esse cotidiano é embarcar numa grande aventura onde o mesmo aponta possíveis caminhos e os contornos a serem explorados (LAURO, 2007,p.16).

De acordo com Gallo (2007), o cotidiano escolar também é formado por acontecimentos rotineiros vividos não só em sala de aula, mas na escola como um todo. São

acontecimentos pedagógicos que englobam planejamento, ações docentes, atuações dos gestores, funcionários, pais e toda a comunidade.

O dia a dia da escola pode se tornar maçante pela sua rotina e por suas regras, podendo gerar a desmotivação dos alunos no envolvimento com as propostas. Entretanto, dependendo das estratégias usadas para desenvolver os conteúdos ali trabalhados, é possível aumentar o interesse deles pela escola. Na creche, isso não é diferente, sua rotina diária pode desestimular a participação das crianças.

Todo dia há novos acontecimentos, um novo jeito de fazer história sem perceber, sem planejar, pois os fatos vão ocorrendo e, com todos juntos, o senso comum pode ser transformado em conhecimentos científicos e culturais (ALVES, 2003a).

Nilda Alves (2007) explica duas posições, que se confrontam e que ocorrem dentro da escola: as questões *teórico-epistemológicas* e *asteórico-metodológicas*. No primeiro caso, as questões teórico-epistemológicas referem-se ao aprender que acontece somente quando algo é, deliberadamente, ensinado, ou no ato de *descobrir novos conhecimentos*. No segundo, o aprender se dá *nos/dos/com cotidianos*, quando a aprendizagem ocorre por meio dos diálogos, nas práticas educativas do cotidiano vivido e diante das atitudes dos professores.

O cotidiano escolar vivido na Educação Infantil pode ser percebido em alguns comportamentos adotados, como ajudar o amigo, ouvir o amigo, comer corretamente, lavar as mãos antes das refeições entre outras atitudes, mostrando o disciplinamento dos alunos e o poder que a escola exerce sobre eles. Portanto, não podemos nos esquecer de que é nesse ambiente que acontecem as reais transformações na vida das crianças.

Desde o nascimento, a criança reage aos diferentes estímulos recebidos e se desenvolve de acordo com sua maturidade, cada uma a seu tempo, no seu contexto histórico e social.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam (BRASIL, 1998, p.15).

Nesse sentido, os *espaços e os tempos* (ALVES, 2003b) da Educação Infantil devem ser pensados tendo em vista a aprendizagem das crianças, norteados por uma proposta pedagógica adequada, para que possam garantir melhor organização didática. Além disso, é

preciso assegurar um ambiente apropriado para as crianças pequenas, com recursos, diversidades de ambientes internos e externos para exploração de seus potenciais.

Esses espaços devem ser elaborados por mãos dos profissionais de Educação, pautando-se numa proposta pedagógica atualizada, criada com objetivos claros de formação integral da criança. Um real ambiente educacional, totalmente apropriado à faixa etária.

Uma Educação Infantil de qualidade deve se apoiar em políticas públicas para infância, respeitando desde a adequação das estruturas físicas, dos equipamentos e materiais educativos, até a formação de profissionais, além de promover a associação da escola com a comunidade. Essa parceria cria laços de afetividade, pois ambos estão num contexto sócio, histórico, natural e cultural (CORSINO, 2003).

O trabalho com as crianças no cotidiano escolar envolve propostas diversificadas na forma de ver, sentir, conhecer e vivenciar sensações, mas devem sempre ser desenvolvidos numa perspectiva lúdica. O conhecimento pode ser adquirido por meio de dramatizações, desenhos, pinturas, colagens, modelagens e atividades escritas.

No cotidiano da Educação Infantil, a brincadeira é de extrema importância para a criança aprender a interagir com o mundo, construir conhecimentos por meio do que está vivenciando. Para Piaget (1998), a criança se desenvolve em suas experiências vividas como brincadeiras. A ludicidade abre caminhos para a comunicação da criança com o outro e com o mundo que a rodeia, atribuindo novo sentido às coisas, pois o brincar já faz parte de seu repertório.

Nos momentos de “faz-de-conta”, elas brincam, criam e recriam suas próprias regras, integradas ao mundo da fantasia, sem medo de expor suas ideias e pensamentos. Conforme vão crescendo, os jogos de regras começam a fazer sentido, e por meio deles, as crianças se comunicam, expressam seus sentimentos e aprendem a tomar decisões.

O trabalho da Educação Infantil precisa estar voltado ao desenvolvimento pleno da criança, promovendo a construção de sua autonomia, cuidando para adoção de hábitos saudáveis e de atitudes autônomas e éticas (BIAGGIO, 2006).

Todas as recomendações aqui citadas são elementos integrados que podem estimular o potencial da criança para ela agir diante das situações-problema. Os confrontos que se

transformam em desafios promovem o seu crescimento. Assim, atentamos às orientações de Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 17), com foco nas práticas docentes:

É importante que as instituições que atendem crianças do período da Educação Infantil compreendam a importância de elas manifestarem as diferentes possibilidades de expressão (desenhos, danças, pinturas). Todas as crianças podem apresentar maior ou menor capacidade nas formas demonstrar seus conhecimentos. Isso tem a ver com os estímulos ou as rejeições dadas aos seus trabalhos, pois, quando encontram resistência em determinadas linguagens, possivelmente isso se traduzirá em atitudes de inibição. Uma das tarefas da Educação Infantil é propiciar às crianças diferentes formas de manifestar seu conhecimento, estimulando todas as possibilidades de elas expressarem sua criatividade, sejam elas por gestos, pela fala ou, ainda, por desenhos, pintura e escultura. O grande desafio dos profissionais que atendem a essa faixa etária é criar situações que possam estimular explorações de movimentos, oferecendo meios de sincronizá-los com a música, de incentivar a imaginação por meio das atividades cênicas ou pictóricas. Proporcionar a dança, a música, o desenho, a pintura e a escultura é um meio de enriquecer o vocabulário de manifestações expressivas da criança, mas é importante destacar que nem todas apresentam os mesmos potenciais, assim como gostam mais, ou menos, de fazer determinadas tarefas.

2.2 A prática docente na Educação Infantil

A infância é um tempo importante na vida do ser humano, pois é nessa fase que são formadas as bases de todo o desenvolvimento. As descobertas do mundo começam desde o nascimento da criança e são feitas a partir das sensações, do olhar, do tocar, do pegar, do lambar, do degustar, do sentir, do experimentar tudo que deseja conhecer.

Nesse período da vida, é importante que ela tenha várias oportunidades para desenvolver suas potencialidades. Atividades como correr, saltar, cantar, andar, rolar, pintar, desenhar, andar descalços e explorar seus movimentos propiciam melhor coordenação, agilidade e organização espaço-temporal, e com isso, ampliam o vocabulário motor da criança. É também a fase da descoberta dos amigos e, portanto, do início das suas relações interpessoais. O direito de brincar da criança precisa ser garantido.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e atende crianças a partir dos 4 meses até os 5 anos de idade, com o propósito de promover o bem-estar de todas, estimulando também o seu desenvolvimento intelectual por meio de diferentes situações de aprendizagem. Assim, podemos dizer que as atitudes dos professores são fundamentais para o crescimento de seus alunos. A prática pedagógica pode ser aperfeiçoada no dia a dia com as crianças, mas sempre apoiadas em estudos teóricos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2011, p. 25).

Para Freire (2011), a teoria e a prática andam juntas, ambas se complementam e facilitam a prática docente. E quanto mais a criança conhece, mais curiosidade ela poderá demonstrar em aprender. “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2011, p. 27).

O professor atento à sua prática docente busca constantemente o conhecimento que é oscilante. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certo de nossas certezas” (FREIRE, 2011, p.29).

Um professor crítico não tem uma prática repetitiva, pois leva em consideração que o mundo está em constante movimento. Todo ser humano, quando determinado e disciplinado, possui ações próprias, que demonstram a capacidade de aprender sozinho, por meio de sua própria curiosidade epistemológica, ou ainda com os exemplos que presencia (FREIRE, 2011).

Muitas vezes um professor é uma referência para um aluno, não importa a idade que possua. Para uma criança pequena, o professor, em algumas situações, substitui a mãe, criando assim um laço forte de afetividade com ele.

A prática de um professor de Educação Infantil é singular e deve respeitar o ritmo de aprendizagem da criança. Uma criança pequena precisa de tempo e espaço para desenvolver suas capacidades.

As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e resolver, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

A atuação do professor de Educação Infantil se pauta nos aspectos culturais do seu cotidiano, com a expectativa de transformar o meio em que vive. O aluno traz conhecimento em sua bagagem a partir de suas experiências de vida, e o professor necessita aguçar a curiosidade dele com atividades que o levem a “pensar certo” (FREIRE, 2011). “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer” (FREIRE, 2011, p.39).

Piaget (1994), Kohlberg (2006) e Freire (2011) entendem que, em muitas situações da vida, a autonomia passa a ser vista como utopia, ou seja, por força das circunstâncias somos heterônomos, pois há momentos que precisamos cumprir regras presentes, externas ao próprio indivíduo. O *fazer pensar* (FREIRE, 2011), praticado em sala de aula, é o ato de ensinar e de aprender, que se realiza por exemplos vivenciados, os quais podem produzir situações em que a heteronomia se imponha sobre autonomia. Refletir sobre esses momentos e poder transformá-los em possibilidades de conquista da autonomia são papéis imprescindíveis do professor. Ignorar o educando, desrespeitar suas ideias e suas capacidades é deixar de cumprir o papel de educador.

O ato de ensinar está além de transmitir conteúdos, pois exige respeito ao aluno que aprende, ao modo como aprende, ao conhecimento que ele traz, à conquista de sua autonomia. O professor pode deixar marcas na vida do educando, sejam elas positivas ou negativas. Suas características pessoais podem transformar e direcionar os passos na vida do educando.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em ter como uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 2011, p.63).

A educação está além do ato de ensinar, ela é humana e gnossológica, é política, artística e moral e, como professor, devo ajudar o aluno a avançar o conhecimento trazido por ele. Sempre juntos, professor e aluno, constroem o caminho da aprendizagem, conforme aponta Freire (2011).

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à beleza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2011, p.70).

O professor incentivador do saber, em sua prática pedagógica, poderá conseguir instigar o aluno a querer saber mais, a buscar mais conhecimento para compreender a realidade em que vive, e para isso, o educador deve estar consciente de suas próprias ações, pois “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2011, p. 90).

Os educadores de Educação Infantil da cidade de ReggioEmilia² (referência mundial de escolas infantis) entendem o papel do professor como sendo ele o guia das ações para o crescimento intelectual das crianças, porque elas próprias são *protagonistas ativas* do seu processo de desenvolvimento. Cumpre ao professor promover e provocar as descobertas, estimular o diálogo e a ação conjunta na co-construção da aprendizagem da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Para educar não basta ser professor, o mais importante é estabelecer o diálogo com os educandos, com os pares e com a comunidade (FREIRE, 2011). A interação entre famílias e professores estimula o objetivo maior da Educação: a aprendizagem dos educandos. Segundo Malaguzzi (1999, p.75), a escola

deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados.

A escola, os professores e as famílias promovem a prática da autoridade democrática pelo diálogo, pelas trocas de ideias, construindo a independência com responsabilidade para “persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma” (FREIRE, 2011, p. 91). Ser professor é muito mais que saber conteúdos. É preciso que ele seja um profissional político e coerente com sua prática e sua vida.

A liberdade pode estar associada à autonomia. O indivíduo autônomo faz escolhas com responsabilidades. E são as escolhas durante a vida que promovem a autonomia, a liberdade de decidir e definir. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2011, p. 105).

Ensinar é um ato político, pois, ao mesmo tempo em que o professor precisa entender o que ocorre no mundo, ele deve respeitar a visão de seu aluno e, juntos, refletirem sobre isso. O professor precisa estar aberto a escutar sem amarras e preconceitos, aceitar as diferenças, mas para isso ele precisa ser crítico e ideológico, não pode ser preconceituoso. “Segura de si,

²ReggioEmilia: cidade localizada ao norte da Itália, com cerca de 170 mil habitantes. Ainda hoje é referência em possuir uma abordagem pedagógica diferenciada na Educação Infantil. “ReggioEmilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação”(SÁ, 2010, p.57) .

a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma” (FREIRE, 2011, p.89). Somente assim, o professor conseguirá ensinar seus alunos a serem críticos, a não aceitarem passivamente tudo o que lhes é imposto, a aceitarem as diferenças.

E a prática do professor comprometido, pensada para e com a criança pode favorecer a construção da autonomia. A arrogância de saber mais não pode tomar conta do ser que professa. E como diz Freire (2011, p.143), ser “Gente mais gente”.

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

De acordo com Menin (1996, p.41), “autonomia, portanto, exige uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que nos submetemos”. Ter autonomia é poder governar-se a si mesmo, com consciência dos atos, sem intervenção externa.

Na Educação Infantil, é possível observar as crianças pequenas e perceber que, embora imitem os adultos, elas não têm consciência das regras, jogam por brincadeiras, seguindo meros rituais motores para satisfazer os próprios desejos (VIEIRA; LINO, 2007).

A autonomia para a criança pequena está associada à independência que ela adquire ao fazer sua higiene, ao guardar seus pertences, ao ter reflexão sobre suas atitudes com seus amigos (BRASIL, 1998).

Para compreender como se dá o processo de aquisição da autonomia das crianças pequenas, buscamos a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget e a continuidade dos seus estudos sobre essa temática, feita por Lawrence Kohlberg.

Para Piaget (1998), há duas tendências morais, a heteronomia, que é externamente orientada, e a autonomia, que é internamente orientada. O desenvolvimento das duas moralidades depende do meio social em que a criança vive. (MENIN, 1996). Segundo Vieira e Lino (2007, p. 201), “a criança na fase de heteronomia moral concebe as regras sociais como entidades externas às pessoas e aos contextos, com caráter imutável e absoluto”.

Embora na Educação Infantil se inicie a formação da moralidade, muitas vezes não há uma preocupação de como proceder para educar crianças autônomas.

A heteronomia está fortemente presente nessa fase inicial da formação. “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” (MENIN, 1996, p.40).

A heteronomia também é conhecida como a moral do dever, pois “o certo é aquilo que é conforme ao dever, que é premiado, e errado é aquilo que é punido” (MENIN, 1996, p. 49). A autoridade dos pais aparece com força nessa tendência de moralidade, “as crianças entendiam as regras como realidades externas e sagradas, com origem na vontade e no poder do adulto” (VIEIRA; LINO, 2007, p.201).

Nessa fase do desenvolvimento, a criança se encontra no estágio moral heterônimo, pois, nesse momento, ela começa a entender que existem regras e precisa cumpri-las, sendo que, muitas vezes, isso se dá pela coação dos adultos, a partir do respeito unilateral (MENIN,

1996). “Assim como a moral heterônoma é uma moral da obediência e do respeito unilateral, a moral autônoma é uma moral da justiça e do respeito mútuo” (LA TAILLE, 2006, p.98).

A fase da moral heterônoma também se caracteriza como o realismo moral, que, pela natureza cognitiva, está dominada pelo egocentrismo e pela natureza experimental, presentes nas relações entre adulto e criança (VIEIRA; LINO, 2007; MENIN, 1996).

O realismo moral é a dimensão que melhor caracteriza a moral heterônoma, uma vez que revela a combinação de três aspectos do raciocínio da criança pequena em torno de questões morais: uma concepção de bem ou do dever orientada para a obediência (as boas ações são aquelas que cumprem as regras emanadas pela autoridade); uma concepção absolutista da regra (as regras devem ser obedecidas à risca) e uma concepção objetiva de responsabilidade (são mais graves as transgressões que testemunham uma ausência de conformidade com o material que está estabelecido) (VIEIRA; LINO, 2007, p.203).

Para entender o desenvolvimento das moralidades heterônomas e autônomas, Piaget (1998) analisou como as crianças estabelecem relações com as regras propostas para realizar um jogo, como elas interagem com o objeto. A aprendizagem acontece pelas interações com o conhecimento. “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

A partir da observação do jogo, Piaget (1994) começou a compreender qual o significado de regras no desenvolvimento da criança, visando desvelar o como ocorre o processo da heteronomia e da autonomia.

Nos estudos das sequências evolutivas das práticas nos jogos, Piaget (1998) classificou a moralidade em dois conceitos: o de moralidade heterônoma e o de moralidade autônoma. A autonomia deveria ser um dos fins da Educação, pois um homem autônomo é um homem livre, com seus valores e princípios, consciente de seus atos.

Essa compreensão nasceu dos estudos sobre como a moralidade poderia ser adquirida pela prática de um jogo das bolinhas de gude, no qual Piaget (1994), além de observar, também jogava com as crianças. Para entender como elas construía e adquiriam as regras, ele analisou a prática e consciência que elas tinham a respeito de todo o processo desenvolvido em um jogo.

É no momento da prática do jogo, por exemplo, que as crianças vivenciam as regras, pois lidam com os conceitos que lhes são dados prontos, sem questionamentos. A partir da consciência que elas têm sobre as regras, é que conseguem refletir sobre suas atitudes em

diferentes situações vividas: “a moral vem do respeito que adquirimos às regras, mas este começa no respeito que temos às pessoas que nos impõem tais regras” (MENIN, 1996, p. 50).

A heteronomia se dá quando a criança se depara com regras e normas, sem que tenha capacidades cognitivas de discernimento e ainda precise de um adulto para ajudá-la a tomar decisões (VIEIRA; LINO, 2007).

Na fase heterônoma em que a criança vive, a lei há de ser cumprida, não há questionamentos sobre a ordem. “A regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1994, p.34).

La Taille (2006), estudioso das teorias apresentadas por Piaget(1973), afirma que as regras só são compreendidas quando ocorre a interiorização delas por meio das relações feitas com o objeto de conhecimento.

O que Piaget vai defender, e provar, é que, longe de a moralidade infantil resumir-se a uma interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são representadas. Tal re-significação possui características que dependem das estruturas mentais já construídas (LA TAILLE, 2006, p.96).

A autonomia se constrói por dois aspectos: a prática de regras e a consciência delas. A prática das regras se caracteriza por seguir todas as normas estabelecidas no jogo, sem questioná-las. Já a consciência de regras está relacionada ao “interesse pela regra em si mesma” (PIAGET, 1994, p. 50).

E numa perspectiva construtivista, os processos de desenvolvimento acontecem por meio da interação com as estruturas cognitivas, biologicamente determinadas e associadas à estimulação com o objeto de conhecimento. Os estudos de Piaget (1998) são conhecidos pela classificação do desenvolvimento da criança em estágios: sensório-motor, pré-operacional, o de operações concretas e o de operações formais.

Para esse pesquisador, a heteronomia se encontra no segundo estágio, denominado de pré-operacional. É nessa fase da criança, entre dois a cinco anos de idade aproximadamente, que ela expressa o egocentrismo. A criança pode estar com amigos, vivenciando as interações, mas brinca sozinha e não se preocupa com o outro.

A evolução do julgamento moral em todas as fases do desenvolvimento descritas por Piaget (1998) tem por base a dimensão heteronomia-autonomia, isto é, a criança passa de uma moral de autoridade imposta externamente por outros, para uma moral autônoma, regida pela sua própria consciência (BIAGGIO, 2006).

As relações sociais fazem parte da evolução da moralidade autônoma da criança (MENIN, 1996), portanto, a Educação Infantil pode ter influência nesse desenvolvimento por oportunizar as inter-relações pessoais.

Segundo Biaggio (2006), Lawrence Kohlberg, seguidor das teorias de Piaget, interessou-se em saber como o indivíduo pensa e desenvolve a sua moralidade autônoma, independente de cultura ou sistema social. Em seus estudos, Kohlberg preocupou-se em identificar como as crianças e os adultos fazem para enfrentar um dilema moral e ético. Analisou como ocorrem as tomadas de decisões e como o julgamento moral leva à maturidade humana, tendo como consequência a autonomia (LA TAILLE, 2006).

Para ele, os indivíduos também passam por estágios do desenvolvimento sem a garantia de conquistar sua autonomia, num grau mais elevado. Mas, diferente de Piaget que apresenta quatro estágios do desenvolvimento, Kohlberg apresenta três níveis com dois estágios cada. O primeiro nível é o Pré-convencional com dois estágios. O segundo nível é o Convencional, com mais dois estágios (o terceiro e quarto). No terceiro e último nível, conhecido como Pós-Convencional, há também dois estágios, o quinto e o sexto. O Quadro 1 sintetiza essa ideia de Kohlberg.

Quadro 1- Teoria de Kohlberg

Níveis	Estágios
1. Nível pré-moral. Baseado em necessidades individuais.	1. Orientação pela obediência às necessidades individuais. 2. Orientação ingenuamente egoísta.
2. Nível convencional. Baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas.	3. Orientação do tipo "bom menino". 4. Orientação para manter a autoridade e a ordem social.
3. Nível pós-convencional. Moralidade por princípios universalizantes.	5. Orientação do tipo contratual-legalista

	6. Orientação por consciência lógica, por princípios universalizantes.
--	--

Fonte: Quadro adaptado dos estudos de Menin(1996) sobre a Teoria de Kohlberg

O primeiro nível tratado pelo autor, o Pré-moral ou Pré-convencional, em seu primeiro estágio, é caracterizado pela punição e pela obediência. Nesse nível, se um indivíduo tiver uma atitude considerada imoral sem que alguém o veja, não estará sendo imoral, pois o que define a moralidade são as suas consequências. Ele determina o indivíduo heterônomo, isso é, aquele que precisa do outro para respeitar as regras (BIAGGIO, 2006). “A ordem sociomoral é definida em termos de *status* de poder e de posses em vez de o ser em termos de igualdade e reciprocidade”(KOHLBERG apud BIAGGIO, 1971, p. 164).

No segundo estágio do primeiro nível, o hedonismo instrumental relativista é quando o indivíduo respeita a moral social, mas para satisfazer o seu ego. “É um estágio nitidamente egoísta, em que a moral é relativista, e o ato moral é visto como instrumento para satisfazer o prazer pessoal” (BIAGGIO, 2006, p.25).

No segundo nível, o Convencional, o estágio três está guiado pela moralidade do bom garoto, de aprovação social respeitando as relações interpessoais. Nesse estágio, a moralidade depende da aprovação dos outros. Temos aqui aquele indivíduo que quer somente agradar aos outros, ou seja, faz apenas o que os outros querem.

O estágio quatro é regido pela orientação dada pela lei e pela ordem. Cumpre-se o dever, cumpre-se a lei sem questionamentos “para que a sociedade não se torne um caos”. (BIAGGIO, 2006, p.26,).

O terceiro e último nível, o Pós-convencional, determina a orientação para o contrato social, ou seja, “[...] as pessoas consideram correto aquilo que leva em consideração o que foi contratado entre as pessoas como um código comum, um acordo coletivo” (MENIN, 1996, p.56). A orientação é obtida por leis previamente combinadas pelo grupo, respeitando o que o coletivo decidiu.

No quinto estágio, o indivíduo tem compreensão das leis, reconhece injustiças feitas em algumas exceções e pode confrontar legalmente esse tipo de injustiça, procurando seus direitos. Sem aceitar a lei como a verdade absoluta em algumas situações, como por exemplo roubar um remédio para salvar a vida de um ente querido (MENIN, 1996). Nesse estágio, as

leis não são fixas, assim como no estágio quatro, mas são contratos a serem examinados e alterados de acordo com as necessidades existentes.

O sexto e último estágio é regido com princípios universais de consciência. É o estado de nível mais alto da moralidade, pois reconhece os princípios morais universais como seu e age de acordo com eles. É o indivíduo com atitudes éticas, que mesmo sem estar sendo visto, age coerentemente com seus princípios (BIAGGIO, 2006). Kohlberg considera são poucos os que atingem esse estágio. São pessoas que se destacam pelo altruísmo, como, por exemplo, Jesus Cristo, Gandhi. O indivíduo é capaz de burlar as leis para promover a justiça. Esse é o estágio mais difícil de se alcançar, e, segundo o próprio autor, apenas 3% a 5% das pessoas conseguem.

Segundo Kohlberg, esses estágios correspondem à formação de qualquer ser humano, dependendo da interação com sociedade em que vive, pois são os fatores externos que formam o indivíduo (MENIN, 1996).

A Educação Infantil, como uma etapa na construção das relações interpessoais, tem influência sobre a aquisição da moralidade das crianças que ali frequentam. O que importa é se essas relações levam à aquisição da autonomia.

Segundo La Taille (2007), tanto a teoria apresentada por Piaget como a por Kohlberg, ambas mostram que, para atingir o nível de autonomia, é preciso haver um trabalho sobre o juízo moral do contexto social em que a criança vive.

Os estágios de desenvolvimento moral vão da anomia (sem noção de regra alguma) para heteronomia (regra imposta pelo outro) e chegam à autonomia (consciência dos atos). Tanto Piaget como Kohlberg entendem que o homem passa por estágios, porém, para ser autônomo, há de haver um grau de justiça inspirado pela equidade (LA TAILLE, 2007).

3.1 Influência da escola no desenvolvimento da autonomia

No cotidiano da educação infantil, para que as crianças atinjam um satisfatório crescimento, elas devem encontrar em seus professores um mediador que as incentive a questionar e, ao mesmo tempo, buscar respostas às suas dúvidas e indecisões; a dialogar para encontrar soluções aos problemas e conflitos; a realizar tarefas simples, como guardar seus pertences e fazer a higiene sem a ajuda de um adulto. Para Vinha (1998), a forma de ensinar e de agir do educador influencia o processo de aquisição da moralidade da criança.

Assim, La Taille (2002) afirma que os educadores devem ser figuras de referência e autoridade que inspirem seus alunos a assimilar gradativamente as regras e os princípios. Araújo (1996) afirma que, embora seja difícil ocorrer um ambiente livre de elementos de autoridade, mesmo assim é possível estreitar as relações entre educador e educando. Vinha (1998) complementa que é impossível neutralizar a autoridade do professor, pois faz parte do ambiente educativo. Para a autora, o educador que assume sua autoridade pelo diálogo consegue que os alunos cumpram a lei, sem imposições, visando à justiça.

Pelos estudos que realizamos das teorias de Piaget (1994) e de Kohlberg (2006), percebemos que a escola é um espaço que, dependendo das relações entre professores alunos, ele pode direcionar tanto para a heteronomia como para autonomia.

Muitas vezes a educação moral é confundida com disciplinamento, quando os professores, detentores do saber e da moral, não proporcionam o diálogo com os alunos. Sem poder verbalizar, os alunos permanecem heterônomos em suas vivências (MENIN, 1996):

O sujeito autônomo não é necessariamente um “vencedor” no sentido daquele que sai ganhando sempre... Se autonomia significa ser capaz de decidir, obedecer a uma lei por entendê-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de “levar vantagem”, por recusar-se a usar o outro como um simples meio por finalidade que não lhe diz respeito. Assim, a motivação para tornar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito (MENIN, 1996, p.90).

O cotidiano da Educação Infantil pode ser permeado de ações com valores morais e sociais, condizentes com o contexto social em que a criança vive. “É, portanto, no seio da educação que se disputa o futuro da humanidade, pois ela, a educação, é fonte de todos os bens do mundo, contanto que seja levada a sério e dirigida para um ideal de perfeição humana” (LA TAILLE, 1996, p.140).

A perfeição humana, descrita por La Taille (1996), refere-se a uma sociedade responsável por seus atos, cômicas de suas regras, paciente de punição, quando elas não forem cumpridas. A criança, por meio dos exemplos, consegue absorver modelos de atitudes conscienciosas que podem torná-la cidadã autônoma.

Em suma, os princípios morais são engendrados pelas exigências do universo lógico, fato que dá autonomia à vontade humana; ela não segue outra lei que não seja aquelas que ela mesma se dá. É justamente tal autonomia que dá dignidade à vontade humana, regida pela razão. As leis morais devem ser, portanto, “imperativos categóricos”, absolutamente

necessários e não contingentes. Um dos imperativos categóricos que é importante citar aqui é aquele referente à humanidade. “Age de maneira a tratar a humanidade, tanto na tua pessoa quanto na dos outros, sempre como fim e nunca como meio” (LA TAILLE, 1996, p.142).

E a Educação Infantil é a fase que deve promover a cooperação, o diálogo, que é responsável por construir coletiva e conscientemente (LA TAILLE, 1996) o desenvolvimento das crianças. O professor dessa faixa etária, como mediador do conhecimento, necessita estar comprometido com seu trabalho a ser realizado com as crianças pequenas, no sentido de gerar situações que possam conscientizar seus alunos sobre suas decisões, sobre as regras e sobre os valores morais.

Mas não é só o professor que pode colaborar. Cabe ao Projeto Político-pedagógico (PPP) de uma escola orientar as ações da instituição, definindo metas de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento moral da criança. Ele é elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar, o que lhe permite definir propostas de atividades do interesse de todos.

O PPP tem a função de nortear o trabalho do educador, quando em sala de aula, visando levá-lo à compreensão dos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010). A autonomia faz parte dos princípios éticos, portanto, documentos como o PPP devem nortear o desenvolvimento da moralidade.

Nossa investigação em um Centro de Educação Infantil de Sorocaba nos levou a buscar documentos da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade a fim de conhecer as preocupações com esses apontamentos levantados. Nas Diretrizes da Educação de Sorocaba, no PPP da instituição e no Plano de Trabalho Anual (PTA), não encontramos orientações específicas que se referissem às da construção da autonomia com as crianças. Sabendo que um projeto elaborado por uma escola infantil pode auxiliar o início da independência dos hábitos cotidianos dos alunos que a frequentam, e ainda, a importância do conhecimento de regras e valores morais para a conquista da autonomia dos alunos, decidimos investigar se as diretrizes que sustentam esse Centro de Educação Infantil incorporam práticas docentes voltadas a esse fim.

4. A PESQUISA

Os questionamentos que geraram este estudo surgiram a partir da vivência da pesquisadora no cotidiano escolar da Educação Infantil. No decorrer da docência, as questões que permeiam a autonomia da criança nos incomodaram, permitindo-nos enveredar para reflexões sobre a temática em questão, apontando um referencial teórico que deu luz ao caminho a ser percorrido na pesquisa. Nosso interesse era saber como as práticas docentes direcionadas à vivência das crianças na creche poderiam contribuir, ou não, para sua autonomia.

Essas inquietações ocorreram no local de trabalho, em um Centro de Educação Infantil de Sorocaba, no qual as crianças ficam em período integral, acompanhadas em cada sala de aula por um professor e auxiliares de educação, os quais são concursados e possuem Ensino Médio.

O número de adultos para a quantidade de crianças em sala de aula é definido pela resolução que instituiu as diretrizes precedidas por um parecer que trata de várias questões relativas à qualidade (Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98). Por exemplo, na relação adulto-criança, indica a seguinte proporção: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 2010, p.34).

O Centro de Educação Infantil funciona em período integral e as crianças permanecem ali por dez horas. As professoras trabalham no período da manhã das 07h às 12h com auxiliares de educação que são concursadas e possuem no mínimo o Ensino Médio. E, no período da tarde, as crianças são acompanhadas somente pelas auxiliares, sendo que as atividades propostas são realizadas sob a supervisão de um orientador pedagógico.

Foi nesse ambiente que nossa pesquisa se pautou para interpretar a construção da autonomia da criança, observando aulas e realizando entrevistas com as professoras envolvidas nessa creche.

A abordagem metodológica escolhida para a realização deste trabalho foi a qualitativa que “utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 33). A definição pela abordagem qualitativa se deu pela temática que tem um enfoque interpretativo, pois os dados coletados não poderiam ser quantificados para atingirmos os

objetivos traçados na pesquisa. Segundo Gil (2010), trabalhos que buscam compreender dados qualitativos, pautando-se numa visão teórica sobre o problema e partindo das informações adquiridas numa determinada realidade, caracterizam-se como tipo descritivo.

Como técnicas metodológicas, foram definidas observações e entrevistas com as professoras do Centro de Educação Infantil, que atuam com crianças de 2 a 4 anos de idade, visando analisar como as atitudes docentes durante a prática das atividades propostas podem influenciar a autonomia da criança. Enfocamos o todo, sem perder a subjetividade expressa nas informações coletadas, respeitando a nossa visão de pesquisador. Segundo Thomas e Nelson (2002, p.322), “a característica mais significativa da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo em vez de preocupação excessiva sobre o procedimento”.

O objetivo da pesquisa foi compreender como as práticas docentes ocorridas no cotidiano escolar dessa escola poderiam influenciar, ou não, a construção da autonomia da criança de dois a quatro anos.

Por meio da pesquisa descritiva (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008), fizemos a análise dos registros das observações das aulas e das respostas dadas às perguntas feitas em entrevistas com as respectivas professoras das turmas observadas nesse Centro de Educação Infantil. As informações levantadas transformaram-se em dados que foram interpretados à luz das teorias estudadas, os quais nos apontaram resultados sobre a prática docente voltada à questão da autonomia da criança de 2 a 4 anos.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram definidas três etapas: na primeira foi feita uma investigação bibliográfica para fundamentação do trabalho; na segunda, dedicamo-nos à pesquisa *in loco*; na terceira etapa, a partir da análise das informações coletadas, deu-se a interpretação, resultando possíveis considerações.

4.1 Detalhamento dos caminhos percorridos

4.1.1 Primeira Etapa da Pesquisa

As teorias que fundamentaram a temática do trabalho pautaram-se em estudos sobre as questões que envolvem a atuação docente e em pesquisas que abordam especificidades da infância, principalmente no tocante ao desenvolvimento da sua autonomia. As bases de dados para consultas de periódicos foram: Scielo e todas aquelas inseridas no Portal Capes que apresentam estudos relacionados à Educação e à Educação Infantil.

Para levantar dissertações e teses, buscamos em SBU – Unicamp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, na área de Educação, relacionadas à Educação Infantil. Foram elencados também alguns livros escritos por autores que publicam acerca da Educação, no que diz respeito à Educação Infantil, autonomia e desenvolvimento da criança e ainda aqueles que estudam atuação docente.

Todo o embasamento teórico fundamentou nosso trabalho. Por meio desse referencial bibliográfico como subsídios necessários para a interpretação dos dados, foi possível desenvolver a pesquisa.

Complementando esse estudo, foram levantados documentos do Centro de Educação Infantil de Sorocaba, com autorização da Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, para melhor compreensão das diretrizes educacionais específicas para essa fase escolar.

4.1.2 Segunda Etapa da Pesquisa

Essa etapa caracterizou-se pela pesquisa de campo. Para a coleta das informações a serem analisadas foram usadas as seguintes técnicas:

- observações das práticas docentes desenvolvidas em salas de aula para crianças de 2 a 4 anos de idade em um Centro de Educação Infantil de Sorocaba, durante um período necessário ao pesquisador para compreender como a prática docente pode influenciar na aquisição da autonomia da criança, usando o critério de saturação (MINAYO, 2012). De acordo com essa autora, o critério de saturação define o momento de esgotamento de dados. No caso da observação, é possível avançar até quando nada mais diferente pode ser constatado. Portanto, o número de aulas observadas variou em cada turma a ser analisada.

-entrevistas realizadas *a posteriori* com os respectivos professores das turmas observadas, visando conhecer maiores detalhes sobre as atividades propostas, as quais pudessem influenciar na conquista de autonomia das crianças. As questões elaboradas para as entrevistas foram pautadas nas seguintes perguntas geradoras: 1^a) De acordo com sua prática docente o que você, professora de Educação Infantil, entende por Autonomia da criança no cotidiano escolar? 2^a) Como sua prática pode propiciar um comportamento autônomo?

As observações e as entrevistas foram realizadas em uma única creche municipal de Sorocaba. A razão dessa escolha aconteceu pelo fato de a pesquisadora trabalhar nessa instituição, o que facilitou o acesso e os “possíveis constrangimentos”.

Para a concretização das observações e das entrevistas realizadas, utilizamos o Termo de Consentimento do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Sorocaba (Anexo A e B), aprovado em junho de 2016 com o número 55658716.3.0000.5500.

4.1.3 Terceira Etapa da Pesquisa

No terceiro momento do estudo, foi realizada a análise das informações obtidas com a pesquisa de campo, transformando-as em dados interpretados.

Essa interpretação pautou-se no conceito de Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2016). As observações das aulas com foco na prática docente somadas às entrevistas com as respectivas professoras possibilitaram uma pré-análise, denominada pela autora citada como uma leitura “flutuante” na qual “podem surgir intuições” (BARDIN, 2016, p. 68). Esse é um primeiro contato com as respostas a serem interpretadas, determinado pela regra da exaustividade para analisar o contexto contido nas mensagens.

A codificação realizada “corresponde a uma transformação” (BARDIN, 2016, p. 133) iniciada pelo levantamento das Unidades de Registro (UR) “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como uma unidade de base, visando à categorização” (BARDIN, 2016, p.134). Por meio de recortes de trechos de todos os dados obtidos, foram tiradas as Unidades de Registro (UR). Posteriormente, as Unidades de Registro foram agrupadas por seus contextos, reduzidas a Unidades de Contexto (UC). Essas então geraram categorias formadas por uma classificação de *elementos constitutivos*, compostos pelas unidades (BARDIN, 2016).

Integral	-	-	-	-	Creche II B 26 alunos de 3 anos	Creche II A 26 alunos de 3 anos	Berçário 15 alunos de 1 ano	Creche I 33 alunos de 2 anos	Creche III B 25 alunos de 4 anos	Creche III A 25 alunos de 4 anos
----------	---	---	---	---	------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Fonte: quadro extraído do PTA do Centro de Educação Infantil

Esses dados foram fornecidos pelo Centro de Educação Infantil de Sorocaba em que a pesquisa foi realizada. Cada escola da cidade tem seu quadro de alunos de acordo com sua capacidade para acomodar as crianças.

A classificação das idades das crianças para cada fase da Educação Infantil, segundo o Ministério da Educação (MEC), é a seguinte:

Quadro 3- Classificação das idades das crianças de acordo o edital do Cadastro único de Sorocaba para o ano letivo de 2016

Berçário	Abril/2015	Março/2016
Creche I	Abril/2014	Março/2015
Creche II	Abril/2013	Março/2014
Creche III	Abril/2012	Março/2013
Pré I	Abril/2011	Março/2012
Pré II	Abril/2010	Março/2011

Quadro 4 - Exemplifica a estrutura do Centro de Educação Infantil

Composição do Centro de Educação Infantil	
Salas de aula	08
Sala adaptadas para sala de aula	02
Diretoria	01
Recepção (Secretaria)	01
Sala de leitura	01

Pátio coberto	01
Banheiro externo (funcionários)	01
Banheiro interno (funcionários)	02
Banheiro coletivo para as crianças	02
Banheiro exclusivo de turma	01
Vestiário	01
Almoxarifado para materiais pedagógicos	01
Almoxarifado para materiais de limpeza	01
Dispensa para alimentos	01
Sala de higienização dos alimentos	01
Cozinha	01
Lactário	01
Lavanderia	01
Escovódromo	01
Área de limpeza	01
Solários	02
Playground	03
Tanque de areia	01
Estacionamento	01
Campo (gramado) externo	01
Crianças	406
Diretora	01
Orientadora Pedagógica	01
Professores	12
Auxiliares de Educação	27
Estagiários	10
Auxiliares de serviço gerais	05
Merendeiras	04
Lactarista	01
Expediente	

Segunda à Sexta	07h às 17h 07h50 às 12h 13h às 17h10
Período Integral	
Períodos Parciais	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O Quadro 5 fornece o nível de escolaridade dos funcionários do Centro de Educação Infantil.

Quadro 5- Nível de escolaridade dos funcionários do Centro de Educação Infantil.

CARGO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
Diretora	Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar
Orientadora Pedagógica	Pós-graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Mídias na Educação
12 Professores	<p>Professor 1 – Pedagogia. Especialização: Gestão Escolar e Educação Inclusiva.</p> <p>Professor 2 – Pedagogia. Especialização: Artes.</p> <p>Professor 3 – Pedagogia.</p> <p>Professor 4 – Pedagogia. Especialização: Gestão Escolar e Psicopedagogia.</p> <p>Professor 5 – Pedagogia. Especialização: Gestão Escolar e Psicopedagogia.</p> <p>Professor 6 – Educação Física, Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia, Didática, Direito Educacional, Arte e Educação e Métodos e Pesquisas em Educação Física.</p> <p>Professor 7 – Pedagogia, Letras. Especialização: Direito Educacional e Língua Portuguesa.</p> <p>Professor 8 – Pedagogia. Especialização: Didática e Inclusão.</p> <p>Professor 9 – Pedagogia. Especialização: Mídias na Educação e</p>

	Arte e Educação. Professor 10 – Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia. Professor 11 – Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia e Gestão Escolar. Professor 12 – Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia.
25 Auxiliares de Educação	11 auxiliares – Ensino Médio 11 auxiliares – Pedagogia 1 auxiliar – Letras 1 auxiliar – Direito 1 auxiliar – Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia
Estagiários	Cursando Pedagogia
Auxiliares de Serviços Gerais	Ensino Médio
Merendeiras	Ensino Médio
Lactarista	Ensino Médio

Por ser um bairro novo na Zona Oeste de Sorocaba, a demanda de crianças é grande, o que acaba resultando num problema de falta de vagas. Muitos pais, respaldados pela Constituição Brasileira que dispõe o direito à educação para todas as crianças, apelam ao poder judiciário para garantir aos seus filhos, matrícula nesses estabelecimentos educativos. Isso resulta em salas de aulas sobrecarregadas.

Neste Centro de Educação Infantil há três horários de funcionamento: a creche que atende em período integral das 07h às 17h, e a pré-escola que funciona das 07h50 às 12h e das 13h às 17h10. No período integral, as crianças entram às 07h, mas permanecem no pátio, até que as salas sejam limpas e cada professora direcione sua turma para sua respectiva sala de aula.

5.1.2 Síntese de todas as observações da Professora 1 que atende às crianças de 2 e 3 anos:

As observações das práticas aconteceram em quatro dias no período da manhã, que correspondia ao horário de atuação da professora analisada.

Nessa sala trabalham quatro adultos: a professora e três auxiliares de educação. A sala é razoavelmente espaçosa, mas adequada para 22 alunos, entretanto, por conta das crianças advindas das ordens judiciais, que chegam durante todo o ano, ela contém 33 alunos. Tem um banheiro exclusivo para essas crianças, o qual é usado, também, para elas trocarem de roupas, ou, aquelas que ainda necessitam, trocarem as fraldas.

A limpeza dessa sala, especificamente, é feita antes do horário de as crianças chegarem. A entrada das crianças acontece sempre das 7h às 8h. Conforme chegam, enquanto esperam o fim do horário permitido para os colegas chegarem, elas podem brincar livremente, escolhendo um entre os brinquedos disponíveis,

Observamos que, ao entrar na sala, as auxiliares penduravam a mochila de cada criança em ganchos altos (sem acesso para as crianças), onde está escrito o nome do aluno. Nesse momento, elas retiravam as fraldas das mochilas, para serem usadas naquele dia.

O refeitório é apropriado para as crianças com mesa e bancos acessíveis ao tamanho deles. As crianças sempre fazem quatro refeições durante as dez horas que permanecem na escola: o café da manhã, servido às 8h; o almoço, às 10h; a colação, às 13h; e o jantar da tarde, às 14h45. No período das 10 às 13 horas, as crianças podem dormir. Sempre às 9 horas, há o serviço de hidratação, no qual é servido somente água, mas elas podem beber quantas vezes quiserem durante o dia.

Após o horário determinado para todas as crianças chegarem, a professora pediu aos presentes para guardarem os brinquedos, mas não o fizeram sozinhas, foram auxiliadas tanto pela professora como pelas auxiliares. As crianças se sentaram em um círculo, marcado no chão em vermelho, chamado pela professora de “rodinha”, para que ela pudesse conversar com as crianças. O assunto era sobre a importância de comer o pão e tomar o leite. Observamos que algumas crianças estavam desatentas e, para resolver isso, a professora começou a “falar de forma engraçada” para conseguir a atenção delas, o que aconteceu imediatamente.

Na hora do café da manhã, a professora solicitou que todos se alinhassem em coluna por um, usando a expressão: “*vamos fazer um trem*”. As crianças prontamente atenderam à solicitação, segurando na camiseta do colega à sua frente. Ao se sentarem à mesa, foram servidas pela professora e pelas auxiliares. Após terminarem o café, a professora pediu que todas se levantassem para ir ao parque.

É um parque exclusivo para essa faixa etária, tem grama sintética e brinquedos apropriados para a idade. As crianças brincaram descalças, livremente, sem direcionamento da atividade. As brincadeiras aconteceram na balança e no escorregador.

Nesse tempo, duas crianças brigaram na disputa pela balança, resultando numa mordida que uma delas deu no amigo. A professora interveio por meio de conversas com elas, ressaltando: “*foi legal o que você fez com amigo?*” “*ele está chorando!*” “*vamos fazer um carinho no amigo que você machucou!*”. Além disso, ela solicitou à criança que havia mordido, que passasse o gelo sobre o local da mordida no amigo.

Antes de voltar para a sala de aula, todas se sentaram encostados na parede, pois era o momento da “*hidratação!*”. Logo após, cada um pegou o seu sapato, que estava perto dos colchões e o deu para as auxiliares guardarem em suas bolsas. Essa foi uma situação em que as crianças reconheceram seus pertences.

Ainda descalças, as crianças foram convidadas pela professora para passear: “*Nós vamos passear e não pode sair de perto da pró!*”. Em coluna por um, elas foram para outro parque da escola que tem um gramado natural. Era a primeira vez que experimentavam pisar nesse tipo de grama sem sapatos. Alguns ficaram estáticos com receio de pisar nessa grama. Aos poucos, foram testando a sensação nova para os pés. Alguns se sentaram, imitando a professora que logo começou a cantar, a rolar e deitar, explorando o ambiente. Mesmo com esses incentivos, algumas crianças se recusaram a pisar a grama. Observamos que a professora não exigiu que fizessem isso, deixou-as livres para decidir o que fazer. Após a exploração desse ambiente, todas voltaram para a sala de aula para lavar as mãos para almoçar.

No almoço, cada criança recebeu o seu prato pronto, podendo repetir se quisessem. A maioria delas crianças demonstrou facilidade em comer sozinhas, apenas algumas necessitaram de ajuda. Após o almoço, veio o “momento da higiene”, a professora e as auxiliares limpam o rosto e as mãos das crianças com toalhas umedecidas. Em seguida, suas

fraldas ou roupas foram trocadas e todas levadas a uma sala com colchões para descansar, momento denominado de “soninho”. As crianças não eram obrigadas a dormir, mas todas permaneceram deitadas. Muitas crianças trazem suas chupetas, suas “naninhas” para descansar.

No segundo dia, após as crianças saírem do parque, a professora propôs uma atividade de tiro ao alvo. Todos se sentaram em círculo na sala, em frente a um painel de pano localizado na janela, contendo números e formas coloridas. Chamando uma criança de cada vez, a professora entregou uma bolinha que, ao ser jogada nesse painel, ela ficaria grudada. Dependendo do lugar que a bola batesse, a professora se referia às formas, aos números e às cores. Não havia um número determinado de bolinhas para cada criança jogar, as oportunidades duravam até que ela acertasse. Como havia muitas crianças em cada turma, uma auxiliar orientava antes a cada aluno para que a atividade acontecesse de forma correta. A professora mostrou-se sempre calma, falando num tom baixo para conversar com as crianças, motivando-as a jogar sem medo de errar. Havia uma criança que não conseguia acertar e começou a chorar. A professora segurou em sua mão para ajudá-la a jogar a bolinha. Quando ela conseguiu acertar, todos comemoraram e o choro de tristeza tornou-se risos de alegria. Após o ocorrido, a professora sempre emitia mensagens motivadoras como: “*vamos, você consegue!*” “*de novo, agora vai!*”. A partir daí, as crianças demonstravam mais vontade de jogar, buscando acertar o alvo.

No terceiro dia de observação, a professora convidou as crianças para se sentarem em roda, dizendo: “*vamos sentar na rodinha*”. Quase todas as crianças se sentaram, mas uma delas queria a sua chupeta que estava guardada na mochila. Permanecendo em pé abaixo da mochila pendurada, a criança chorava insistentemente. A professora foi até ela, abaixou-se para conversar com ela para ficar no mesmo nível de altura, explicando-lhe que não era hora de usar a chupeta, e esclareceu que, na hora do “*soninho*”, ela poderia pegá-la. Acalmando a criança, pegou-a no colo e a levou para junto das outras na roda, colocando-a ao seu lado.

Com todos em roda, a professora contou a história do Minhoco Apaixonado. Observamos que as crianças vibraram ao ver as figuras do senhor minhoco e da senhora minhoca no livro de histórias. Terminada a história, a professora cantou a música da minhoca, fazendo gestos com os dedinhos que imitavam minhocas. Ela incentivava as crianças a cantar e a fazer os gestos com os dedos.

Na atividade seguinte, a professora mostrou para as crianças duas bolas de massinha, uma vermelha e a outra amarela, ressaltando as cores. Chamou todos para sentarem-se à mesa do refeitório, deu um pedaço de massinha para cada criança e pediu que esculpisse minhocas. A presença da professora foi constante junto com as crianças. Após essa atividade dirigida, ela os incentivou a amassar, fazer bolinhas com a massinha, permitindo que elas criassem, à vontade, outras formas.

No quarto dia, após brincar no parque, as crianças receberam bolas de todos os tamanhos para explorar. O objetivo da proposta era que acertassem a bola dentro de um cesto, visando a um trabalho de coordenação motora. Foi possível notar que as crianças ficaram empolgadas, tentando jogar as bolas no cesto. A atitude da professora foi de incentivo para que ocorressem mais tentativas, durante todo o tempo da brincadeira. Essa atividade durou até as crianças perderem o interesse.

5.1.3 Entrevista com a Professora 1

1ª pergunta: De acordo com sua prática docente, o que você, como professora de Educação Infantil entende por autonomia da criança no cotidiano escolar?

“É quando a criança pode expressar suas vontades, suas ideias num ambiente que ela se sinta valorizada, onde ela possa refletir, construir, reconstruir seu próprio aprendizado, errando e acertando e tendo a consciência de que ela está sendo valorizada por isso. Que ela não sinta receio de errar e acertar, que ela possa se respeitar e a respeitar o outro”.

2ª pergunta: Como sua prática pode propiciar um comportamento autônomo?

“O respeito e o carinho pelas crianças é a base de todo aprendizado. Quando a criança se sente amada e valorizada na busca de seus conhecimentos, conseqüentemente ela própria cria condições para sua autonomia. Ela não tem medo de errar, não tem medo de se expressar perante o adulto, não vê o adulto como alguém que vai brigar com ela, enfim, pra mim, trabalhando com crianças pequenas, o que eu percebo é isso, quanto mais segurança você dá a ela isso reflete na autonomia dela”.

5.1.4 Síntese das observações gerais da turma da Professora 2 que atende às crianças de 2 a 3 anos:

A sala da respectiva professora é composta por três adultos: a professora e duas auxiliares de educação. O espaço da sala é suficiente para acomodar 25 crianças que estão matriculadas no módulo, mas, com as ordens judiciais, havia 33 crianças. A média da frequência diária nos dias das observações foi de 27 crianças.

Alguns espaços que as crianças frequentam são os mesmos descritos nas observações da Professora 1, com pequenas diferenças nos horários destinados às atividades.

O refeitório destinado a essa turma também é apropriado para as crianças, com mesa e bancos do tamanho delas. Todas fazem quatro refeições durante as dez horas que ficam na escola. O café da manhã é servido às 08h, o almoço às 10h30, a colação às 13h00 e o jantar da tarde às 15h. O horário para o “soninho” das crianças é das 11h30 às 13h.

A professora aguardava a entrada das crianças no pátio, sentada à mesa, para esperar que sua sala fosse limpa, o que acontece das 07h às 07h30. Assim que a sala estava liberada, cada criança pegou sua mochila e todas foram para a sala com a professora e as auxiliares. As próprias crianças colocaram suas mochilas penduradas em ganchos, dispostos em altura acessível e identificados com seus respectivos nomes. Em seguida, a professora pediu para que as crianças tirassem os cadernos da mochila e os colocassem em cima da mesa para um trabalho a ser feito posteriormente. Enquanto esperavam a hora do café da manhã, elas brincaram com os brinquedos contidos numa caixa específica para isso na sala. Foram tomar café às 08h, saindo em coluna por um, com a professora.

Após o café da manhã, a professora chamou a todos para voltar para sala sem formar fila e pediu para que as crianças se sentassem em um círculo vermelho pintado no chão, a roda.

Com as crianças em roda, a professora as convidou para cantar uma música: “A dona Aranha”. Depois de terminada a primeira música, as crianças pediam diversas músicas ao mesmo tempo, impedindo a identificação, ninguém conseguia compreender os pedidos por tamanha euforia. A professora acalmou as crianças por meio de uma música, e combinou com elas que cada uma, na sua vez, seguindo o sentido horário, escolheria a música de sua preferência.

No momento em que estavam cantando a música do “Tomatinho Vermelho”, duas crianças começaram a brigar por causa de um lugar, ao lado de um determinado amigo. A professora parou a música para conversar com as duas crianças, visando solucionar o problema. Perguntou quem havia se sentado primeiro ao lado desse amigo. Eles disseram quem foi, mas nenhum deles quis ceder o lugar e a conversa não resolveu o impasse. Diante disso, a professora tentou fazer um combinado com as crianças, dizendo que cada uma poderia se sentar durante um tempo ao lado do amigo. Após conversarem, cada uma se sentou um pouquinho ao lado do amigo, elas aceitaram, mesmo contrariadas.

Em seguida à roda de músicas, a professora começou a falar sobre as cores, mostrando e perguntando quais cores havia na sala, qual era a cor dos brinquedos, dos objetos. Ela pegou um livro e colocou uma canção, as crianças se aproximaram para ouvir a história. Começou a explorar as ideias, perguntando sobre os desenhos na capa do livro, se eram coloridos e quais eram as cores. O livro era *Ninoca e as cores* e, conforme a professora explanava, as crianças se envolviam mais e falavam partes da história. Em um determinado momento, duas crianças começaram a se desentender e a professora os chamou para ficar uma de cada lado dela, sem nada comentar sobre a intriga das duas, e continuou a contar a história.

No segundo dia de observações, na hora do café, duas crianças quiseram se sentar no mesmo lugar. A professora perguntou quem havia chegado primeiro, as crianças responderam quem foi, o que a fez pedir para que a criança que chegou depois escolhesse outro lugar para se sentar.

Ao entrar para a sala, a professora pediu para que as crianças se sentassem no chão, abaixo da lousa, e sentou-se com elas. Começou a conversar sobre a atividade seguinte. Mostrou tampinhas e bambolês coloridos e explicou como seria a atividade. Deu para as crianças tampinhas coloridas, pintadas em verde, amarelo, azul e vermelho e pediu que elas colocassem, cada uma de uma vez, as tampinhas nos bambolês que fossem das mesmas cores. Todos conseguiram realizar a atividade com sucesso. Quando a criança ia pôr no bambolê errado, a professora perguntava para a criança se ela tinha certeza de sua escolha, se era mesmo naquele bambolê o local correto e, se a criança persistisse no erro, ela solicitava a outra criança para ajudar o amigo. E as duas colocavam no bambolê certo.

No terceiro dia de observações, a professora arrumou a sala com obstáculos, dois bancos, bambolês no chão e um cesto. As crianças passavam por cima do banco, pulavam dentro do bambolê e jogavam a bola dentro do cesto. Essa atividade agitou as crianças,

porque elas queriam ir mais de uma vez, se empolgaram. Com 25 crianças na sala, a professora teve que parar a atividade, conversar novamente com as crianças, explicar que não era possível todas de uma só vez. Então, pediu que todas se sentassem próximos à parede, enfileiradas, e recomeçou o circuito. Mas uma criança novamente tentou passar na frente do colega. A professora foi até ela, abaixou-se para ficar no mesmo nível de altura da criança e olhando em seus olhos, afirmou que ela tinha que esperar a sua vez, que seria perigoso todos irem de uma só vez, pois poderiam cair e se machucar. A criança concordou com a professora e esperou sua vez ao recomeçar o circuito.

O almoço foi servido às 10h30. Cada criança recebeu o prato pronto, podendo repeti-lo se quisessem. Elas demonstraram bastante facilidade para comer sozinhas e, quando algumas queriam ajuda para isso, recebiam o incentivo da professora para que o fizessem por si próprias. As crianças não eram obrigadas a comer tudo que estava no prato. Após o almoço, foi feita a higiene, lavaram as mãos e o rosto, escovaram os dentes e, em seguida, trocaram de roupa, e fralda, e foram para a sala do descanso, pois era o momento do soninho.

5.1.5 Entrevista com a Professora 2

1ª pergunta: De acordo com sua prática docente, o que você, como professora de Educação Infantil entende por autonomia da criança no cotidiano escolar?

“A autonomia da criança se desenvolve através das rotinas e por meio da convivência e interação com os adultos e com as próprias crianças no dia a dia.”

2ª pergunta: Como sua prática pode propiciar um comportamento autônomo?

“Acredito que o professor deve criar possibilidades, ou melhor, criar condições para que a criança se desenvolva. Permitir que a criança pense, fale e opine e expresse seus desejos. Deve também incentivar as crianças mesmo que não realize algo naquele momento, pois elas precisam disso também, nesse espaço de confiança mútua o aluno vai se desenvolvendo, aprendendo e ganhando sua independência para realizar certas tarefas ou atividades”.

5.1.6 Síntese das observações gerais da turma da Professora 3 que atende às crianças de 3 a 4 anos:

A sala da professora 3 é composta por dois adultos: a professora e uma estagiária. O espaço da sala tem capacidade para 20 alunos, mas, com as ordens judiciais, contempla 26 crianças. É uma sala de aula pequena e improvisada, onde funcionava a sala de sono da turma

da creche I, mas que devido à demanda de crianças para obter vaga na escola, ela teve que ser utilizada. Além de ser uma sala pequena, tem pouca ventilação, e fica ao lado do estacionamento da escola. Pela janela só é possível ver um muro e a construção de uma nova escola.

O refeitório é apropriado para o tamanho das crianças. Elas também têm quatro refeições durante as dez horas que ficam na escola. O café da manhã é servido às 08h, o almoço às 11h, a colação às 13h30 e o café da tarde às 15 horas. O horário para o descanso, o “soninho” das crianças, acontece das 12h às 13h30.

Ao entrar na sala, as crianças penduraram a mochila cada uma no gancho que tem seu nome e foto. Sem nenhuma solicitação da professora, algumas já tiraram o caderno de recados da bolsa, colocando-o em cima da mesa. Para outras, ela precisou pedir que fizessem o mesmo.

Ao falar da professora, foram formadas duas colunas por um, sendo uma só de meninas, guiada pela professora; e outra de meninos, acompanhada da estagiária, para ir à mesa do café. Assim que as crianças se sentaram, a professora e a estagiária serviram-nas. Em todas as atividades realizadas nesse dia, as meninas foram sempre acompanhadas pela professora, enquanto os meninos ficaram com a estagiária, tornando-se um ponto de referência para as crianças. As filas estiveram presentes em todos os momentos em que a professora saiu da sala com as crianças.

Terminado o café, as crianças foram ao banheiro, sempre em fila por um, e após usar os sanitários e lavar as mãos, todas voltavam para a sala, mantendo-se em filas sem que a professora precisasse pedir, como um comando preestabelecido. Durante o tempo que permaneceram em sala, fizeram as atividades propostas. Em seguida, saíram para o parque aberto, conhecido por elas como “Casinha”. Lá, as crianças brincaram e também usaram o tanque de areia.

Antes de iniciar a atividade, as crianças foram ao banheiro em filas. Ao sair, a professora percebeu que algumas crianças não tinham lavado as mãos e pediu para que voltassem para fazê-lo. Sem questionar ou justificar, elas atenderam à professora e, em seguida, voltaram para sala, para fazer as atividades propostas.

Na sala de aula, existe um círculo desenhado pintado de vermelho no chão, as crianças se sentam em cima dessa linha para a realização de atividades como a “Roda de Conversa”, por exemplo.

Com todos sentados, a professora começou a conversar com as crianças dando início à atividade de rotina do dia com “A Chamada”. Em um armário da sala, existem placas (coladas com ímãs) com o nome de todas as crianças. A professora começa a chamada com a letra inicial do nome das crianças, perguntando se sabem de quem é aquele nome que começa com a letra “R”, por exemplo. As crianças foram se identificando e fazendo o mesmo com os amigos.

Em seguida, a professora começou a cantar uma música e alguns cantavam juntos. O canto era para anunciar o momento de contar história. Dessa vez, “A casa sonolenta”. A professora sentou-se em uma cadeira pequena, ficando um pouco mais alta que o grupo. E assim, começou a contar a história, fazendo gestos para atrair a atenção das crianças.

Duas crianças conversavam e não prestavam a atenção na história, atrapalhando inclusive aquelas que queriam ouvir. A professora pediu para que prestassem atenção, e para isso, mudou até mesmo a entonação da voz para ser ouvida. Sem sucesso, ela pediu para que elas ficassem próximos a ela para ouvir a história. Dessa forma, manteve o ritmo da história.

Ao final da história, a professora distribuiu uma folha de papel e alguns gizes de cera para cada criança, solicitando que fizessem um desenho sobre a história que foi contada. Deixou o livro à disposição deles para que o folhassem e buscassem inspiração. Quando terminaram a atividade, as crianças colocaram a folha em cima da mesa, devolvendo os gizes dentro de uma lata coletiva. Algumas crianças não quiseram guardar os gizes, deixando-os jogados no chão. A professora disse que só sairiam da sala quando tudo estivesse guardado. Esse posicionamento fez com que algumas crianças ajudassem as outras para organizar a sala. Duas crianças não guardaram, deixando os gizes jogados pela sala. A professora insistiu pedindo, por favor, para que pegassem antes de ir para o parque. As crianças saíram e elas ficaram para guardar o que faltava.

Ao falar da professora, saíram em filas para a “Casinha” e, nesse espaço externo, brincaram livremente nos brinquedos. A professora permaneceu em pé, olhando a turma brincar. Uma criança veio chorando perto da professora para falar que o amigo havia batido nela. A professora chamou a criança que bateu para conversar. Com as duas crianças frente a

frente, ela começou um diálogo: “*Você gostaria que seu amigo fizesse isso com você?*”. “*Foi legal?*” A criança sempre respondendo que não. Assim, a professora pediu que ela pedisse desculpas, perguntando se a criança que foi agredida aceitava o pedido de desculpas. Ao aceitar, as duas crianças se abraçaram e voltaram a brincar.

O almoço foi servido entre 10h e 10h30, no mesmo sistema *self-service*. As crianças, em fila, escolheram o que iriam comer e nada significativo aconteceu nesse dia.

Repetindo suas ações, depois que terminaram a refeição, descartavam as sobras no lixo, colocando todos os pratos utilizados num único refratário. Durante o almoço, tudo aconteceu exatamente como na observação anterior.

Após o almoço, as crianças fizeram sua higiene, escovaram os dentes e se trocaram para dormir, sempre orientadas pela professora e pela estagiária.

No segundo dia, após fazer toda rotina de entrada, café e higiene, foram para sala de aula. Como neste dia havia começado uma reforma na escola, houve uma mudança, a entrada para a sala foi feita pela classe da turma da creche I.

As crianças novamente se sentaram no círculo vermelho desenhado no chão, e a professora colocou as placas com os nomes espalhados pelo chão. Aleatoriamente, ela chamou uma criança por vez para que procurasse o seu nome, pegando sua placa e a colocasse no mural. No decorrer da atividade, uma criança começou a incomodar o amigo, o qual chamou a professora para intervir. Ela pediu para que a criança que estava perturbando o coleguinha mudasse de lugar. Sem questionar, a criança mudou de lugar.

Terminando a chamada, a professora começou a cantar a música “Bolinha de Sabão”. Algumas crianças já se mostravam familiarizadas com a música, e outras ainda não. Em seguida, a professora começou a conversar com elas sobre o dia que brincaram de bolinhas de sabão, perguntando como havia sido, do que e como eram feitas as bolinhas de sabão. Após a conversa, a professora deu uma folha de papel para cada criança e alguns gizetes para que fizessem o registro do dia da brincadeira. Conforme as crianças foram terminando seus desenhos, entregavam a folha e já saíam para o “Parque do Pneu”, acompanhadas pela estagiária.

No “Parque do Pneu”, as crianças brincaram, pularam, correram. Um grupo de crianças estava brincando, quando duas delas começaram a disputar um brinquedo e uma

bateu na outra. Chorando, vieram ao encontro da professora. A professora perguntou o que havia ocorrido e, como choravam, não conseguiam se expressar. Ela pediu que se acalmassem para poder contar o ocorrido. Após ouvir pacientemente o que as crianças tinham a dizer, a professora perguntou se era certo bater no amigo. As crianças responderam negativamente. E, ao perguntar o que iriam fazer, eles ficaram quietos e nada responderam. Ela pediu que ficassem ao lado dela para conversar e que eles mesmos deveriam solucionar o problema, ou seja, o que fazer para parar de brigar. Uma das crianças tomou a iniciativa em pedir desculpas, a outra aceitou e pediu também. A professora elogiou o ato e falou para voltarem a brincar, mas sem brigas.

Na hora do sono, as crianças começaram a entrar na sala e a pular nos colchões que estavam com lençóis. Ao ver isso, a professora pediu que todos se dirigissem para perto da porta e foi escolhendo uma a uma pedindo que se deitassem, acalmando-as.

No terceiro dia, a professora levou as crianças para sala e pediu para que se sentassem no círculo desenhado no chão para realizar uma atividade do projeto “Brincar, conviver e aprender”. A proposta era que construíssem um brinquedo, o “Boliche”. Ela dividiu a turma em dois círculos e colocou uma garrafa pet em cada um para que comesçassem a encher com crepom colorido. A professora permaneceu no círculo das meninas e a estagiária acompanhou os meninos, e todos foram enchendo as garrafas. Cada criança tinha sua vez de pôr o papel crepom dentro da garrafa. Por ser um grupo grande, as crianças ficavam ansiosas para encher logo a garrafa e poder brincar. Logo que terminaram as garrafas, a professora pediu que se sentassem encostadas na parede, para esperar sua vez de brincar. Cada criança jogava uma bola até que acertasse as garrafas. Ao derrubar as garrafas, eram marcados o nome e os pontos na lousa de acordo com o número de garrafas derrubadas. Todas queriam jogar ao mesmo tempo, entravam uma na frente da outra, faziam na vez do amigo, até que a professora começou a sortear os nomes, chamando uma criança de cada vez. Depois de terminada a brincadeira, foi feita a contagem de pontos de cada criança, comparando os resultados, identificando quem fizera mais e menos pontos.

As crianças se envolveram tanto com o jogo que avançaram o horário das atividades externas e, assim, foram direto fazer a higienização para o almoço. A agitação era tanta que a professora, na hora do almoço, precisou cantar com eles para que se acalmassem. Duas crianças começaram a brigar e a professora apenas mudou-as de lugar.

No quarto dia, elas foram para outra sala para brincar com a Dança das Cadeiras. A professora conversou com as crianças e falou sobre o projeto “Brincar, conviver e aprender”, explicando como funcionava a atividade. Pediu que as crianças se sentassem cada um na cadeira escolhida para começar a brincadeira. Foram feitos três testes para realmente começar a brincadeira. As crianças se empolgaram com a brincadeira, mas, em uma das voltas, uma criança não aceitou sair do jogo porque ela tinha ficado sem cadeira. Ela disse que não ia sair e começou a chorar. A professora foi conversar com ela, disse que era uma brincadeira, que todos haviam concordado com os combinados e que ele poderia ajudar a observar quem ficaria de fora. Quando a professora a colocou de ajudante, ela se acalmou e concordou.

Terminada a brincadeira, a professora os levou para a sala para que colocassem seus chinelos. Cada criança tirou os tênis, pegou sua mochila e os guardou. Foram todas para o tanque de areia. Ali a professora pediu que as crianças imaginassem que estavam na praia e começassem a construir castelos na areia. Deixou que elas pegassem água na torneira da escola com um baldinho. Um grupo de criança começou a reclamar de um amigo que estava estragando a brincadeira. A professora conversou com essa criança pedindo que mudasse de lugar, ou que parasse de estragar a brincadeira das outras crianças. Ela atendeu, mudou de lugar e foi procurar outro grupo para brincar.

Na última observação, era o dia que antecedia ao evento de mostra cultural da escola para pais e comunidade. Continuando a rotina da turma, a professora pediu para que os alunos ajudassem na organização das atividades para o evento. Arrumaram a sala, colocando as atividades que seriam desenvolvidas de acordo com cada foto do aluno. Montaram painéis com os registros das brincadeiras, organizaram os brinquedos, deixando a sala toda arrumada. Todas as crianças participaram de cada momento da arrumação. Depois foram para o *playground*. Lá, a professora deixou que brincassem livremente, mas convidou quem quisesse para brincar com ela de “o chefe mandou”, apenas algumas crianças quiseram.

Na hora do almoço, uma criança se negou a comer. A professora explicou a importância de se alimentar, tentando convencê-la a comer. Ela aceitou comer apenas o arroz, e assim o fez.

5.1.7 Entrevista com a Professora 3

1ª pergunta: De acordo com sua prática docente, o que você, como professora de Educação Infantil, entende por autonomia da criança no cotidiano escolar?

“Seria independência da criança fazer as coisas sozinhas. Autonomia é independência. O que eu entendo por autonomia da criança seria a gente proporcionar para a criança momentos em que ela possa ser autônoma como no caso dos meus alunos que estão na creche, seria tentar se despir sozinhos, se servirem sozinhos. Na parte de atividades pedagógicas, oferecer atividades, momentos que eles possam crescer, porque autonomia seria isso e isso acontece em vários momentos do nosso cotidiano. Eles progredirem, ficarem independentes sem a interferência dos adultos”.

2ª pergunta: Como sua prática pode propiciar um comportamento autônomo?

“Minha prática docente seria eu proporcionar aos alunos atividades em que desenvolvam autonomia, sejam elas atividades dirigidas ou em grupos, oferecendo técnicas, oferecendo brincadeiras novas e que eles possam interagir sozinhos e com os amigos também, da mesma faixa etária e de outros como a gente faz. Na minha faixa etária de alunos a autonomia é trabalhada na oralidade, deixarem eles criarem o fim da história, narrarem a história do jeito que entenderam. Tudo isso vai proporcionando para que eles sejam cada vez mais autônomos, isso na parte pedagógica. Agora na parte de vida mesmo, seria ultrapassando os obstáculos, tipo se servindo, se trocando, organizando sua mochila, seu material, guardando suas coisas para que não se percam. Tudo que nem os pais fazem, dão tudo pronto para evitar trabalho, então essa função acaba ficando para escola mesmo, pois a gente tem muitos alunos e cada vez mais temos que deixar eles independentes”.

5.2 SEGUNDO MOMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS: AS REDUÇÕES

Unidade de Registro (UR)

A unidade de registro, segundo Bardin (2016), é uma unidade da significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como fundamental. É a base de uma possível interpretação com o intuito de obter categorias que nos permitam compreender nossos questionamentos.

As unidades de registro, aqui encontradas, foram extraídas tanto das observações realizadas *in loco* como das respostas dadas às perguntas feitas para as três professoras participantes do Centro de Educação Infantil. Para facilitar a visualização e o entendimento do leitor, essas unidades serão apresentadas, em cores diferentes, aquelas que representam a

composição da segunda redução – Unidades de Contexto (UC), e, em cores iguais, as que contemplam uma única UC.

Unidades de Registro encontradas nas descrições referentes à Professora 1

UR1 - Conforme chegam (as crianças), enquanto elas esperam o fim do horário permitido para os demais colegas chegarem, elas podem brincar livremente, escolhendo umentre os brinquedos disponíveis.

UR2 - ao entrarem na sala, as auxiliares penduravam a mochila de cada criança em ganchos altos (sem acesso para as crianças).

UR3 - a professora pediu aos presentes para guardar os brinquedos,

UR4 - mas não o fizeram sozinhas, foram auxiliadas tanto pela professora como pelas auxiliares.

UR5 - algumas crianças estavam desatentas e, para resolver isso, a professora começou a “falar de forma engraçada” para conseguir a atenção delas, o que aconteceu imediatamente.

UR6 - Na hora do café da manhã, a professora solicitou que todas se alinhassem em coluna por um.

UR7 - Ao se sentarem à mesa, foram servidas pela professora e pelas auxiliares.

UR8 - Após elas terminarem o café, a professora pediu que todas se levantassem para ir ao parque.

UR9 - As crianças brincaram descalças, livremente, sem direcionamento da atividade. As brincadeiras aconteceram na balança e no escorregador.

UR10 - Nesse tempo, duas crianças brigaram na disputa pela balança, resultando numa mordida que uma delas deu no amigo. A professora interveio por meio de conversas com elas, ressaltando: “foi legal o que você fez com amigo?“, “ele está chorando!” “vamos fazer um carinho no amigo que você machucou!”. Além disso, ela solicitou à criança que havia mordido, que passasse o gelo sobre o local da mordida no amigo.

UR11 - Antes de voltar para a sala de aula, todas se sentaram encostadas na parede, pois era o momento da “hidratação!”.

UR12 - Logo após, cada uma pegou o seu sapato, que estava perto dos colchões e o deu para as auxiliares guardarem em suas bolsas.

UR13 - Essa foi uma situação em que as crianças reconheceram seus pertences.

UR14 - Mesmo com esses incentivos, algumas crianças se recusaram a pisar nagrama. Observamos que a professora não exigiu que fizessem isso, deixou-as livres para decidir o que fazer.

UR15 - No almoço, cada criança recebeu o seu prato pronto,

UR16 - podendo repetir (a comida) se quisessem.

UR17 - A maioria das crianças demonstrou facilidade em comer sozinhas,

UR18 - As crianças não eram obrigadas a dormir,

UR19 - mas todas deveriam permanecer deitadas.

UR20 - A professora mostrou-se sempre calma, falando num tom baixo para conversar com as crianças, motivando-as a jogar sem medo de errar.

UR21 - Havia uma criança que não conseguia acertar e começou a chorar, a professora segurou em sua mão para ajudá-la a jogar a bolinha.

UR22 - Quando ela conseguiu acertar, todos comemoraram e o choro de tristeza tornou-se risos de alegria.

UR23 - Após o ocorrido, a professora sempre emitia mensagens motivadoras como: *“vamos, você consegue!”* *“de novo, agora vai!”*. A partir daí as crianças demonstravam mais vontade de jogar, buscando acertar o alvo.

UR24 - Quase todas as crianças se sentaram, mas uma delas queria a sua chupeta que estava guardada na mochila. Permanecendo em pé abaixo da mochila pendurada, a criança chorava insistentemente. A professora foi até ela, abaixou-se para conversar com ela para ficar no mesmo nível de altura, explicando-lhe que não era hora de usar a chupeta, e esclareceu que na hora do *“soninho”* ela poderia pegar. Acalmando a criança, pegou-a no colo e a levou para junto das outras na roda, colocando-a ao seu lado.

UR25 - Após essa atividade dirigida, ela os incentivou a amassar, fazer bolinhas com a massinha, permitindo que elas criassem, à vontade, outras formas.

UR26 - A atitude da professora foi de incentivo para que ocorressem mais tentativas, durante todo o tempo da brincadeira. Essa atividade durou até as crianças perderem o interesse.

UR27 - *“É quando a criança pode expressar suas vontades, suas ideias num ambiente que ela se sinta valorizada, onde ela possa refletir, construir, reconstruir seu próprio aprendizado, errando e acertando e tendo a consciência de que ela está sendo valorizada por isso. Que ela não sinta receio de errar e acertar, que ela possa se respeitar e a respeitar o outro”*.

UR28 - *“O respeito e o carinho pelas crianças é a base de todo aprendizado. Quando a criança se sente amada e valorizada na busca de seus conhecimentos, conseqüentemente ela própria cria condições para sua autonomia. Ela não tem medo de errar, não tem medo de se expressar perante o adulto, não vê o adulto como alguém que vai brigar com ela, enfim, pra mim trabalhando com crianças pequenas o que eu percebo é isso, quanto mais segurança você dá a ela isso reflete na autonomia dela”*.

Unidades de Registro encontradas nas descrições referentes à Professora 2

UR29 - As próprias crianças colocaram suas mochilas penduradas em ganchos, dispostos em altura acessível e identificados com seus respectivos nomes.

UR30 - Enquanto esperavam a hora do café da manhã, elas brincaram com os brinquedos contidos numa caixa específica para isso na sala.

UR31- Após o café da manhã, a professora chamou a todos para voltar para sala sem formar fila

UR32 - A professora acalmou as crianças por meio de uma música, e combinou com elas que cada uma, na sua vez, seguindo o sentido horário, escolheria a música de sua preferência.

UR33 - duas crianças começaram a brigar por causa de um lugar, ao lado de um determinado amigo. A professora parou a música para conversar com as duas crianças visando solucionar o problema. Perguntou quem havia se sentado primeiro ao lado desse

amigo. Eles disseram quem foi, mas nenhum deles quis ceder o lugar. A conversa não resolveu o impasse. Diante disso, a professora tentou fazer um combinado com as crianças, dizendo que cada uma poderia se sentar durante um tempo ao lado do amigo. Após conversarem, cada uma se sentou um pouquinho ao lado do amigo, elas aceitaram, mesmo contrariadas.

UR34 - Em um determinado momento, duas crianças começaram a se desentender e a professora os chamou para ficar uma de cada lado dela, sem nada comentar sobre a intriga das duas, e continuou a contar a história.

UR35 - duas crianças quiseram se sentar no mesmo lugar, a professora perguntou quem havia chegado primeiro, as crianças responderam quem foi, o que a fez pedir para que a criança que chegou depois escolhesse outro lugar para se sentar.

UR36 - Ao entrar para a sala, a professora pediu para que as crianças se sentassem no chão, abaixo da lousa, e sentou-se com elas.

UR37 - Quando a criança ia pôr no bambolê errado, a professora perguntava para a criança se ela tinha certeza de sua escolha, se era mesmo naquele bambolê o local correto, e se a criança persistisse no erro, ela solicitava a outra criança para ajudar o amigo. E as duas colocavam no bambolê certo.

UR38 - a professora teve que parar a atividade, conversar novamente com as crianças, explicar que não era possível todas de uma só vez.

UR39 - Mas uma criança novamente tentou passar à frente do colega. A professora foi até ela, abaixou-se para ficar no mesmo nível de altura da criança e olhando em seus olhos, afirmou que ela tinha que esperar a sua vez, que seria perigoso todos irem de uma só vez, pois poderiam cair e se machucar. A criança concordou com a professora e esperou sua vez ao recomençar o circuito.

UR40 - Cada criança recebeu o prato pronto,

UR41—(em relação à comida)... podendo repeti-lo se quisessem.

UR42 - Elas demonstraram bastante facilidade para comer sozinhas,

UR43 - e quando algumas queriam ajuda para isso (comerem), recebiam o incentivo da professora para que o fizessem por si próprias.

UR44 - As crianças não eram obrigadas a comer tudo que estava no prato.

UR45 - *“A autonomia da criança se desenvolve através das rotinas e por meio da convivência e interação com os adultos e com as próprias crianças no dia a dia.”*

UR46 - *“Acredito que o professor deve criar possibilidades, ou melhor, criar condições para que a criança se desenvolva. Permitir que a criança pense, fale e opine e expresse seus desejos. Deve também incentivar as crianças mesmo que não realize algo naquele momento, pois elas precisam disso também, nesse espaço de confiança mútua o aluno vai se desenvolvendo, aprendendo e ganhando sua independência para realizar certas tarefas ou atividades”.*

Unidades de Registro encontradas nas descrições referentes à Professora 3

UR47 - Ao entrarem na sala, as crianças penduraram a mochila cada uma no gancho que tem seu nome e foto.

UR48 - Sem nenhuma solicitação da professora, algumas já tiraram o caderno de recados da bolsa, colocando-o em cima da mesa.

UR49 - Para outras, ela precisou pedir que fizessem o mesmo (tirassem o caderno da bolsa).

UR50 – Ao chamado da professora, foram formadas duas colunas por um, sendo uma só de meninas, guiada pela professora; e outra de meninos, acompanhada da estagiária, para irem à mesa do café.

UR51 - Assim que as crianças se sentaram, a professora e a estagiária serviram-nas.

UR52 - As filas estiveram presentes em todos os momentos em que a professora saiu da sala com as crianças.

UR53 - sempre em fila por um,

UR54 - e após usarem os sanitários e lavarem as mãos, todas voltavam para a sala, mantendo-se em filas sem que a professora precisasse pedir,

UR55 - Antes de iniciarem a atividade, as crianças foram ao banheiro em filas.

UR56 - Ao saírem (do banheiro), a professora percebeu que algumas crianças não tinham lavado as mãos e pediu para que voltassem para fazê-lo. Sem questionar ou justificar, elas atenderam à professora.

UR57 - As crianças foram se identificando (na chamada com a letra do primeiro nome) e fazendo o mesmo com os amigos (identificando a letra do amigo).

UR58 - começou a contar a história, fazendo gestos para atrair a atenção das crianças.

UR59 - Duas crianças conversavam e não prestavam a atenção na história, atrapalhando inclusive aquelas que queriam ouvir. A professora pediu para que prestassem atenção, e para isso, mudou até mesmo a entonação da voz para ser ouvida. Sem sucesso, ela pediu para que elas ficassem próximos a ela para ouvir a história. Dessa forma, manteve o ritmo da história.

UR60 - Deixou o livro à disposição delas para que o folhassem buscando inspiração.

UR61 - Quando terminaram a atividade, as crianças colocaram a folha em cima da mesa devolvendo os gizos dentro de uma lata coletiva.

UR62 - Algumas crianças não quiseram guardar os gizos, deixando-os jogados no chão. A professora disse que só sairiam da sala quando tudo estivesse guardado. Esse posicionamento fez com que algumas crianças ajudassem as outras para organizar a sala.

UR63 - A professora disse que só sairiam da sala quando tudo estivesse guardado.

UR64 - Duas crianças não guardaram, deixando os gizos jogados pela sala. A professora insistiu pedindo, por favor, para que pegassem antes de irem para o parque. As crianças saíram e elas ficaram para guardar o que faltava.

UR65 – ao comando da professora, saíram em filas para a “Casinha”,

UR66 - e nesse espaço externo brincaram livremente nos brinquedos.

UR67 - Uma criança veio chorando perto da professora para falar que o amigo havia batido nela. A professora chamou a criança que bateu para conversar. Com as duas crianças frente a frente, ela começou um diálogo: “*Você gostaria que seu amigo fizesse isso com você?*“, “*Foi legal?*” A criança sempre respondendo que não. Assim, a professora pediu que

ela pedisse desculpas, perguntando se a criança que foi agredida aceitava o pedido de desculpas. Ao aceitarem, as duas crianças se abraçaram e voltaram a brincar.

UR68- ...no mesmo sistema *self-service*. As crianças, em fila, escolheram o que iriam comer, ...

UR69 - Repetindo suas ações, depois que terminaram a refeição, descartavam as sobras no lixo, colocando todos os pratos utilizados num único refratário.

UR70 - escovaram os dentes e se trocaram para dormir, sempre orientadas pela professora e estagiária.

UR71- Aleatoriamente, ela chamou uma criança por vez para que procurasse o seu nome, pegando sua placa e a colocasse no mural.

UR72 - Um grupo de crianças estava brincando, quando duas delas começaram a disputar um brinquedo e uma bateu na outra. Chorando, vieram ao encontro da professora. A professora perguntou o que havia ocorrido e, como choravam, não conseguiam se expressar. Ela pediu que se acalmassem para poderem contar o ocorrido. Após ouvir pacientemente o que as crianças tinham a dizer, a professora perguntou se era certo bater no amigo. As crianças responderam negativamente. E ao perguntar o que iriam fazer, eles ficaram quietos e nada responderam. Ela pediu que ficassem ao lado dela para conversar e que eles mesmos deveriam solucionar o problema, ou seja, o que fazer para parar de brigar. Uma das crianças tomou a iniciativa em pedir desculpas, a outra aceitou e pediu também. A professora elogiou o ato e falou para voltarem a brincar, mas sem brigas.

UR73 - Na hora do sono, as crianças começaram a entrar na sala e a pular nos colchões que estavam com lençóis. Ao ver isso, a professora pediu que todos se dirigissem para perto da porta e foi escolhendo uma a uma, pedindo que se deitassem, acalmando-as

UR74 - terminaram as garrafas, a professora pediu que sentassem encostadas na parede, para esperar sua vez de brincar.

UR75 - Todas queriam jogar ao mesmo tempo, entravam uma à frente da outra, faziam na vez do amigo, até que a professora começou a sortear os nomes, chamando uma criança de cada vez.

UR76 - Depois de terminada a brincadeira, foi feita a contagem de pontos de cada criança, comparando os resultados, identificando quem havia feito mais e menos pontos.

UR77 - As crianças se envolveram tanto com o jogo que avançaram ao horário das atividades externas,

UR78 - A agitação era tanta que a professora, na hora do almoço, precisou cantar com eles para que se acalmassem.

UR79 - Por ser um grupo grande, as crianças ficavam ansiosas para encher logo a garrafa e poder brincar.

UR80 - Duas crianças começaram a brigar e a professora apenas mudou- as de lugar.

UR81 - em uma das voltas, uma criança não aceitou a sair do jogo, porque ela tinha ficado sem cadeira. Ela disse que não ia sair e começou a chorar. A professora foi conversar com ela, disse que era uma brincadeira, que todos haviam concordado com os combinados e que ele poderia ajudar a observar quem ficaria de fora. Quando a professora a colocou de ajudante, ela se acalmou e concordou.

UR82 - Cada criança tirou os tênis, pegou sua mochila e os guardou.

UR83 - a professora pediu que as crianças imaginassem que estavam na praia e começassem a construir castelos na areia. Deixou que elas pegassem água na torneira da escola com um baldinho.

UR84 - Um grupo de criança começou a reclamar de um amigo que estava estragando a brincadeira, a professora conversou com essa criança, pedindo que mudasse de lugar, ou que parasse de estragar a brincadeira das outras crianças. Ela atendeu, mudou de lugar e foi procurar outro grupo para brincar.

UR85 - Arrumaram a sala, colocando as atividades que seriam desenvolvidas de acordo com cada foto do aluno. Montaram painéis com os registros das brincadeiras, organizaram os brinquedos, deixando a sala toda arrumada. Todas as crianças participaram decada momento da arrumação.

UR86 - a professora deixou que brincassem livremente (playground),

UR87 - convidou quem quisesse participar para brincar com ela de “o chefe mandou”, apenas algumas crianças quiseram.

UR88 - Na hora do almoço, uma criança se negou a comer, a professora explicou sobre a importância de se alimentar, tentando convencê-la a comer. Ela aceitou comer apenas o arroz, e assim o fez.

UR89 - *“Seria independência da criança, fazer as coisas sozinhas. Autonomia é independência. O que eu entendo por autonomia da criança seria a gente proporcionar para a criança momentos em que ela possa ser autônoma como no caso dos meus alunos que estão na creche, seria tentar se despir sozinhos, se servirem sozinhos. Na parte de atividades pedagógicas, oferecer atividades, momentos que eles possam crescer, porque autonomia seria isso e isso acontece em vários momentos do nosso cotidiano. Eles progredirem, ficarem independentes sem a interferência dos adultos”.*

UR90 - *“Minha prática docente seria eu proporcionar aos alunos atividades em que desenvolvam autonomia, sejam elas atividades dirigidas ou em grupos, oferecendo técnicas, oferecendo brincadeiras novas e que eles possam interagir sozinhos e com os amigos também, da mesma faixa etária e de outros como a gente faz.*

UR91 - *Na minha faixa etária de alunos a autonomia é trabalhada na oralidade, deixarem eles criarem o fim da história, narrarem a história do jeito que entenderam. Tudo isso vai proporcionando para que eles sejam cada vez mais autônomos, isso na parte pedagógica. Agora na parte de vida mesmo, seria ultrapassando os obstáculos, tipo se servindo, se trocando, organizando sua mochila, seu material, guardando suas coisas para que não se percam.*

UR92 - *Tudo que nem os pais fazem, dão tudo pronto para evitar trabalho...*

Unidades de Contexto (UC)

Unidades agrupadas em seu contexto servem para reduzir as unidades elencadas como UR, para facilitar a interpretação do que é destacado como significativo ao pesquisador. É uma segunda redução que tenciona chegar à essência do fenômeno a ser analisado. O pesquisador pode fazer quantas reduções sentir necessidade para atingir seus objetivos. Reduzir é filtrar sem perder a subjetividade que permeia o que se estuda. É a objetivação do subjetivo.

Bardin (2016, p.137) complementa que a UC

serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

UC1 –MOMENTOS DE LIBERDADE DE ESCOLHA PROPORCIONADOS EM PRÁTICAS DOCENTES

PROFª 1 - UR1, UR9, UR14, UR16, UR18, UR25,

PROFª 2 - UR30, UR32, UR41, UR44,

PROFª 3 - UR66, UR68, UR86, UR91.

A Unidade de Contexto 1 agrupa segmentos destacados, a partir das observações e das respostas dadas pelos professores, como momentos em que as crianças tiveram liberdade para escolher brinquedos, comidas, e até mesmo o tipo de brincadeira e com quem brincar. Foram oportunizadas para as crianças tanto atividades livres quanto as direcionadas. Quando lhes foi dada a possibilidade de optar, escolher, expressar sua vontade, estimulou-se a autonomia. Isso pôde ser observado quando elas escolheram os lugares para se sentar, as músicas e as histórias de suas preferências. Aplicaram sua independência ao optar por ficar ou não descalças, por experimentar, ou não, um piso diferente do habitual, por definir o que desenhar, o que criar com massinhas, e outras atividades voltadas ao conhecimento. Foram ocasiões em que o professor dizia “o que” fazer, sem determinar “como” fazer, apenas oferecia pistas em suas propostas.

UC2 –PRÁTICAS DOCENTES QUE PODEM REFORÇAR A HETERONOMIA

PROFª 1 -UR2, UR6, UR7, UR8, UR11, UR12, UR15, UR19

PROFª 2 -UR34, UR40,

PROFª 3 -UR50, UR51, UR52, UR53, UR54, UR55, UR65, UR73, UR74, UR76, UR79, UR80,UR92.

Na Unidade de Contexto 2, analisamos algumas atitudes tomadas pelos docentes diante de situações de ensino que enfatizavam a heteronomia. Foram momentos em que os professores não aproveitaram para estimular a independência das crianças, negando-lhes expressar suas capacidades, seus potenciais de construção da autonomia. Isso aconteceu quando professores e ou auxiliares não deixavam que as próprias crianças pendurassem suas bolsas, tirassem e guardassem seus pertences das mochilas, ou ainda quando recebiam os pratos já prontos sem mesmo incentivá-las a escolher o que queriam comer e a comer sozinhas. Se os adultos tivessem agido de forma diferente, eles poderiam ter estimulado que as crianças buscassem a sua autonomia, em situações tais como, na organização constante de filas para sair de uma atividade para outra, quando foram servidas pelos profissionais até mesmo na hora de hidratação; na exigência em ficar deitadas na hora do sono mesmo que não quisessem dormir. Foram destacados muitos segmentos de obrigatoriedade de ficarem alinhadas, mesmo em propostas exploratórias, e muitas vezes ainda separadas por gênero, sem explicações para isso.

UC3 – ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS PROFESSORES QUE PROPICIAM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

PROFª 1 - UR3, UR13, UR17,

PROFª 2 –UR29, UR31, UR42, UR43,

PROFª 3 – UR47, UR48, UR49, UR56, UR57, UR61, UR63, UR69, UR70, UR71, UR77, UR82, UR83, UR85, UR87, UR89, UR90.

Nessa unidade de contexto 3, agrupamos propostas docentes oferecidas aos alunos, desenvolvidas em vários momentos de diferentes situações, as quais podem incentivar a autonomia na realização das tarefas. Como por exemplo, ao deixarem as crianças se alimentarem sozinhas, ao incentivarem a sua participação, mesmo que insistentemente, para guardar os brinquedos e materiais utilizados nas atividades, ou ainda quando os professores pediam para guardar os próprios pertences em suas bolsas, pendurar a própria mochila sem ajuda de auxiliares e participar de toda organização da sala junto com os amigos.

UC4 – ATITUDES DOCENTES FAVORECEDORAS DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, FRENTE ÀS ALGUMAS SITUAÇÕES-PROBLEMA

**PROF^a 1 - UR4, UR5, UR10, UR20, UR21, UR22, UR23, UR24, UR26, UR27, UR28,
PROF^a 2 - UR33, UR35, UR36, UR37, UR38, UR39, UR45, UR46,
PROF^a 3 - UR58, UR59, UR60, UR62, UR64, UR67,UR72, UR75,UR78, UR81, UR84,
UR88.**

Na unidade de contexto 4, contemplamos várias atitudes docentes que, ao apontar soluções aos problemas gerados pelo comportamento das crianças, claramente as incentivavam a construir sua própria autonomia. Atitudes tomadas em diferentes situações, como mudar o tom da voz ou cantar músicas para chamar a atenção das crianças, com o intuito de acalmá-las, de motivá-las a participar de determinada atividade e não desistir de tentar conseguir seus intentos. Posicionamentos dos professores diante de conflitos entre as crianças, os quais puderam gerar reflexões, com a intenção de melhorar o relacionamento com os colegas. Nas mensagens de incentivo, os professores conseguiam, na maioria das vezes, que os alunos participassem ativamente das propostas, quando, em vez de dar a resposta pronta, que eles sabiam ser a mais correta, eles perguntavam às crianças qual seria a melhor solução a ser dada para um problema surgido. A promoção do diálogo entre as crianças, levando-as a refletir sobre um impasse causado pela escolha por um lugar a se sentar, por um brinquedo, pela vez de fazer a atividade, e muitos outros momentos presentes no cotidiano escolar.

As quatro Unidades de Contexto elaboradas pelo agrupamento de Unidades de Registro geraram duas grandes categorias de análise, que se caracterizam como a essência da interpretação que nos leva à compreensão do fenômeno então observado. A partir da interpretação desenhada à luz das teorias estudadas, que subsidiaram a pesquisa, conseguimos elaborar as possíveis considerações.

5.3 TERCEIRO MOMENTO: A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS

Interpretar as categorias que foram geradas permite compreender aquilo a que nos propusemos pesquisar. Desenvolvemos uma pesquisa quando não se sabe o que se quer ver. E mais ainda, quando o que se quer ver não está claro de nenhuma forma. Para tanto, a forma mais objetiva de interpretar é criar categorias. No caso da nossa pesquisa, elas não são criadas, mas, sim, geradas, isto é, emergem dos contextos analisados. De acordo com Bardin (2016, p.147), “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguida, por reagrupamento” de acordo as características comuns dos dados.

Duas grandes categorias surgiram a partir das duas reduções desenvolvidas em nossa análise do conteúdo descrito. Seguem, a seguir, com suas devidas interpretações:

Categorias (C)

C1 – Mediações docentes que incentivam a autonomia da criança (UC1, UC3 E UC4)

Os trechos levantados das observações e das entrevistas das professoras 1,2 e 3 do Centro de Educação Infantil de Sorocaba que contemplaram as UC1, UC3 e UC4 estão relacionados às práticas docentes que incentivam à construção da autonomia da criança no seu cotidiano escolar. Durante os dias de observação, notamos que em muitos momentos as crianças tiveram liberdade de escolha, assim como algumas professoras apontaram a importância de criar atividades que pudessem oferecer maior independência às ações das crianças.

Percebemos, na prática, algumas atitudes das professoras que demonstraram, em pequenos hábitos, o incentivo a essa independência das crianças, como cuidar de seus pertences, pendurar suas mochilas e até comer sozinhas. Determinados comportamentos dos professores estimulavam que os alunos exercessem sua autonomia, quando, ao chegarem na creche, podiam escolher seus brinquedos, suas brincadeiras, seus colegas, seus lugares e outros. E ainda, atitudes já incorporadas pelas crianças que não necessitam mais da orientação dos professores, como limpar seus pratos, tirar os cadernos das bolsas, tirar os sapatos para ir ao parque, hábitos esses que podem auxiliar na independência das atividades do dia a dia da criança.

A possibilidade de escolher: o que comer, o de comer se quiser e o de poder repetir a comida, tanto na hora do café da manhã como no almoço e no jantar, permite que elas

expressem suas vontades livres da obrigatoriedade e das exigências. Isso ficou claro em algumas situações de alimentação observadas *in loco*.

Na hora da troca de roupas, às crianças que não usavam fraldas era lhes dada a possibilidade de tentar se despir ou se vestir sem auxílio, e buscar ajuda de um adulto, só se sentissem dificuldade. Até mesmo nos momentos de guardar seus pertences, foi possível perceber, tanto nas respostas das professoras como nas suas atitudes, certa preocupação em deixar as crianças atentas às suas coisas, a seus acessórios.

Quando eram acompanhadas para ir ao banheiro, usavam os vasos sanitários sozinhas aquelas que já conseguiam fazer sua higiene sem auxílio, e as que estavam aprendendo eram sempre orientadas e ajudadas, caso fosse necessário. Já se tornou um hábito lavar as mãos antes de sair do banheiro.

Na hora do almoço, as crianças da professora 3 utilizavam o sistema *self-service*, e pegavam sozinhas os alimentos que queriam comer, isso propiciou a liberdade de escolha.

Mas foi no *playground* ou no tanque de areia que elas tiveram oportunidade de criar brincadeiras junto com os amigos. Foram momentos em que a imaginação foi mais explorada, não houve uma atividade dirigida. Conforme apontam Nista-Piccolo e Moreira (2012), as creches representam lugares de respeito ao trabalho das crianças e de estimulação à criação.

Percebemos também que a rotina presente no cotidiano escolar pôde influenciar no desenvolvimento da autonomia, pois ofereceu às crianças oportunidades para elas aperfeiçoarem suas ações. “A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas” (KAMII, 1990, p. 108), para isso é importante deixá-las pensar sobre suas atitudes.

Em algumas situações de conflito com os amigos, as atitudes das professoras para buscar a resolução do problema mostraram-se adequadas, pois chamavam as crianças envolvidas para dialogar, levando-as a pensar sobre o ocorrido e, juntas, encontrarem uma solução para o caso. Esse procedimento propicia a aquisição da moralidade, gerada por um sistema de regras que parte do respeito que o indivíduo tem por elas (PIAGET, 1974). Um adulto moralmente autônomo é capaz de ensinar essas regras às crianças, que, por sua vez, são capazes de compreendê-las pelas atitudes respeitadas desse adulto que lhes transmitem segurança. É esse autor que enfatiza que a autonomia é conquistada quando um homem tem liberdade de escolha, mas sempre consciente de seus atos, ou seja, a liberdade é construída à medida que ele pratica as regras, que, *a priori*, já foram compreendidas e conscientizadas.

De acordo com Kamii (1990), as atividades que permitem que as crianças reflitam sobre suas atitudes e suas decisões em momentos de dúvida podem fornecer uma bagagem que lhes ajudará a se transformarem num adulto autônomo.

Nas observações, pudemos perceber que as ações das crianças foram valorizadas pelas professoras e reconhecidas como parte integrante de um grupo. É no respeito ao pensamento e às decisões tomadas pelas crianças, valorizando suas atitudes adequadas vividas na relação com o outro, norteadas pelas igualdades e diferenças, que elas conhecem a si próprias, descobrindo suas identidades.

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012), deve haver um comprometimento por parte do professor em propor atividades que envolvam as relações interpessoais, contribuindo com a formação social da criança. Menin (1996) pontua que, na vivência das relações pessoais e interpessoais, a criança pode desenvolver sua moralidade autônoma.

Para adquirir a moralidade, a criança passa por um processo de construção influenciado pelos caminhos adotados pelo professor (VINHA, 2000).

Muitos são os desafios dos profissionais que atuam com essa faixa etária, mas o principal deles é buscar propostas que permitam à criança expressar seu conhecimento por diferentes caminhos (NISTA-PICCOLO, 2012).

C2 -Mediações docentes que reforçam a heteronomia(UC2)

Assim como a rotina adotada em algumas situações pode significar aprendizado para a autonomia, em outras pode reforçar a heteronomia, como aconteceu com aquelas atitudes em que as professoras 1, 2 e 3 combinaram comportamentos com seus alunos sem que eles pudessem compreendê-las. Algumas vezes não permitiram que as crianças expressassem seus sentimentos, e nem que tomassem decisões por si só. Em muitas situações-problema, as professoras ouviram a reclamação que elas lhes faziam, mas não ofereceram meios para que elas próprias pudessem encontrar possíveis soluções. Foram ocasiões em que foram perdidas excelentes oportunidades para investir no amadurecimento emocional das crianças.

Muitas atividades pedagógicas propostas pelas professoras reforçavam a heteronomia, pois as crianças deviam fazer exatamente da forma que a professora orientava. Esse agir poderia ser justificado pelo fato de as turmas serem muito numerosas e as professoras não conseguirem individualizar as respostas das crianças às suas tarefas. Várias

situações de controle precisaram ser adotadas, tais como a formação de fila, uma ordem mais enérgica, em virtude do barulho provocado pela indisciplina, o qual desconcentra os alunos e atrapalha o trabalho; da impaciência delas diante da espera da vez para fazer alguma atividade.

De acordo com Piaget (1974), a autonomia é a capacidade de tomada de decisões no campo da moralidade, quando as pessoas devem decidir entre o que é certo e errado, e no campo intelectual, entre o que é e não é verdadeiro, levando-se em consideração os fatos relevantes presentes na situação.

No cotidiano escolar de uma turma de educação infantil, não encontramos punições arbitrárias, mas percebemos que as crianças, em muitos momentos, não podiam fazer o que queriam, como por exemplo, andar ao lado de um amigo preferido e sem que estivessem em filas.

Kamii (1990, p. 109) enfatiza que é impossível na vida cotidiana evitar as punições. E se ocorrem punições que sejam de reciprocidade e não de arbitrariedade.

As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de condutas através da coordenação de ponto de vista.

A autonomia intelectual está relacionada ao refletir sobre a situação-problema que se apresenta, ao pensar na questão encontrada e nos caminhos possíveis para resolvê-la. As crianças têm seu jeito de pensar e de se expressar, mas, quando vetadas, podem limitar suas ações próprias e meramente copiar atitudes dos outros, prejudicando sua autonomia. “As crianças respeitam as regras que elas fazem para si próprias. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que elas colocam para elas mesmas” (KAMII, 1990, p. 124).

Em alguns momentos de conflito entre as crianças, as professoras, por estarem atarefadas e quererem logo terminar uma atividade, deixavam de conversar sobre a situação e tomam as decisões sem que as crianças pudessem refletir sobre o problema. A atitude docente de não prestar atenção ao comportamento e às atitudes das crianças desperdiça a oportunidade de ajudá-las na construção de sua autonomia, pois não lhe dá um tempo para elas pararem e entenderem o corrido. Promover momentos de reflexões sobre as atitudes que as crianças adotam em determinadas situações, analisar com elas os seus próprios

comportamentos, são ações ricas que não podem ser perdidas quando se pretende estimular as crianças a passar da fase da heteronomia para a da autonomia.

As relações interpessoais que ocorrem no cotidiano escolar—criança/criança, criança/adulto – são permeadas por regras culturalmente determinadas, por meio delas, as crianças podem adquirir valores morais que são construídos com a interação do contexto. Em uma sociedade, a expressão de autonomia está relacionada às questões da moralidade e da ética.

5.4 OLHARES DA PESQUISADORA SOBRE AS CATEGORIAS ENCONTRADAS

Ao interpretar as categorias encontradas, percebemos que nesse Centro de Educação Infantil houve momentos tanto de incentivo à construção da autonomia quanto de reforço da heteronomia.

A heteronomia foi acentuada, quando algumas professoras não perceberam que poderiam aproveitar algumas situações para torná-las momentos de aprendizagem afetivo-sociais. Um olhar mais atento às atitudes docentes diante dos acontecimentos nas aulas nos permite analisar que o agir assim não caracterizava uma falta de atenção para com as crianças, mas as situações adversas que lhes eram oferecidas no local de trabalho, tais como o número excessivo de crianças na turma, a falta de um auxiliar em sala, ou a não substituição da que saiu, a sobrecarga de tarefas. Observamos também que a falta de conhecimento da temática em suas atuações fez com que não soubessem como tornar uma atividade mais criativa e que resultasse na criação de atividades que proporcionam a construção da autonomia das crianças.

Ações como andar em colunas por um em todos os deslocamentos das crianças, separar as meninas e dos meninos em filas diferentes, facilitavam a organização e a verificação da falta de alguma criança e evitavam a dispersão delas pelo pátio ou pelo parque. Mas, andar uma ao lado da outra, escolhendo um amigo mais próximo, ou ainda combinando antes como seriam a saída e a volta à sala, talvez também permitisse organizá-las e, com certeza, as deixaria expressar as suas vontades e fazer suas escolhas.

Sempre houve situações em que as crianças foram orientadas como deveriam realizar as atividades rotineiras, as quais já demonstravam conseguir fazer sozinhas. Enquanto isso, uma professora incentivava ações independentes que podiam ajudá-las no processo de aquisição da autonomia. Comportamentos autônomos podem ser gerados por atividades como

tomar conta dos próprios pertences, pendurar a mochila nos lugares corretos identificados com suas fotos ou até com o próprio nome, sendo sempre alterados em alguns dias, usar os sanitários e fazer sua higiene sem auxílio, apenas com orientações, despirm e vestir-se independentes de ajuda, ações estimuladas dia a dia.

Um ponto mais difícil de ser encontrado nas observações *in loco* do cotidiano escolar foi a elaboração de propostas pedagógicas que visassem à aquisição de autonomia. As práticas docentes limitavam-se àquelas mais tradicionais, sem novas criações a partir do conhecimento dos alunos. Respeitar o que a criança já sabe fazer, buscar atividades que possibilitem seu crescimento, são atitudes importantes para ultrapassar a visão da creche como um espaço unicamente assistencialista. Havia preocupação dos professores com a questão da aprendizagem das crianças, mas não foi possível observar situações que possibilitassem o “ser autônomo” em seu comportamento. A falta de qualidade e a quantidade de propostas, a equidade e a espera pelo desenvolvimento das atividades, causavam o desinteresse das crianças em realizá-las.

Os momentos de liberdade vividos pelas crianças como a escolha de suas brincadeiras, dos brinquedos e dos amigos com quem brincar, principalmente aqueles que aconteciam na área externa, foram os mais significativos, porque ali as crianças podiam expressar suas ideias e seus desejos. Muito embora nosso foco de análise fosse a prática docente como estimuladora de autonomia, foi possível perceber, por meio dos diálogos e das relações interpessoais sempre presentes nas ações infantis, ocasiões em que as crianças explicitavam a sua criatividade e a tomada de decisões inusitadas. Infelizmente nem todas as professoras perceberam essas atitudes, a não ser quando aconteciam conflitos. Por muitas vezes, esses impasses eram tratados com delicadeza e diálogos, mas também aconteceram brigas, cuja solução foi, simplesmente, eliminar o problema.

Apesar de haver mais situações favoráveis à autonomia do que à heteronomia, o empenho dos professores não era suficiente para a construção da autonomia nas crianças, pois vários fatores determinantes atrapalhavam a rotina do cotidiano da Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de Mestrado, intitulada A Construção da Autonomia no Cotidiano da Educação Infantil, teve como objetivo verificar se as práticas docentes em um determinado Centro de Educação Infantil em Sorocaba apontavam processos de desenvolvimento da autonomia. Isso, por meio de uma pesquisa de campo analisada *in loco* com observações de aulas e entrevistas com as professoras envolvidas.

As considerações aqui apresentadas são resultado de reflexões das teorias que subsidiaram o estudo acerca de possíveis influências na construção da autonomia da criança nas atitudes docentes e nas práticas pedagógicas vividas no cotidiano escolar.

Refletir sobre as questões educacionais presentes no dia a dia do ambiente da escola possibilita ampliar a visão e a compreensão dos fatos que ali acontecem.

No decorrer dos estudos, buscamos entender como as atividades desenvolvidas em aulas podem ou não propiciar autonomia dos alunos por meio das atuações dos professores diante de diferentes situações-problema.

A pesquisa se deu com as observações das aulas e entrevistas com as professoras do Centro de Educação Infantil com crianças de dois a quatro anos.

No referencial teórico estudado, pudemos constatar que é possível haver a construção de autonomia desde essa faixa etária das crianças, vividas em práticas pedagógicas num ambiente educacional. As observações e as entrevistas nos mostraram que a atuação docente tem contribuição para a construção da autonomia.

Cada criança tem seu próprio modo de compreender o mundo e, nas suas curiosidades e interações com o objeto do conhecimento, ela consegue estabelecer relações com a realidade e com o meio em que se encontra. Ela aprende, construindo sua autonomia, sua identidade. Num Centro de Educação Infantil, é importante o professor estar atento às suas práticas educativas para que a criança possa percorrer esse caminho com tranquilidade.

A Educação Infantil é um universo totalmente diferente da família, é um lugar de relações com outras crianças da mesma idade, com mais velhas e com mais novas e tem como eixo norteador uma determinada rotina e isso, muitas vezes, deixa a criança condicionada a fazer suas tarefas sem refletir sobre as razões de suas atitudes. A ênfase de suas ações está na repetição do gesto.

As salas numerosas atrapalham o processo de desenvolvimento da autonomia, porque para conseguir realizar um trabalho eficiente e estar sempre atenta aos seus alunos, a

professora toma atitudes que podem cercear essa aquisição, impedindo momentos de maior liberdade de ação.

E mesmo com mais situações de favorecimento da autonomia, essa não era a estratégia das professoras, pois foram poucas as ocasiões favoráveis à reflexão nas atividades propostas.

É imprescindível que o professor se valha dos conflitos que surgem nas relações interpessoais para alavancar reflexões, tão necessárias na Educação Infantil para oportunizar o crescimento.

Os momentos referentes à construção da autonomia estão mais presentes no cotidiano escolar vividos na infância, porque nessa fase é importante que as crianças comecem a aprender a ser independentes e iniciar o processo de conscientização de seus atos. E, para que isso aconteça, as práticas docentes são de suma importância no cotidiano da Educação Infantil para promover a construção da autonomia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. As múltiplas formas de narrar a escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007.
- _____. Cultura e Cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago.2003a.
- _____. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente do qual conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003b.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- AQUINO, Júlio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L (Org.). **Cinco estudos e educação moral**. 2 ed. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1996.p. 105-135. (Coleção Psicologia e Educação)
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBERO, Jesús Martín. **Pistas para entre-ver meios e mediações**. Prefácio à 2ª ed. de Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Miguel Daladier. **Educação Infantil: o que diz a legislação**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2008.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**, v.I. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 29 nov. 2016.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Estatuto Da Criança e do Adolescente** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo, EDUSP, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado)- Departamento de Educação, PUC - Rio, Rio de Janeiro, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br. Acesso em: 30 nov.2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**.4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários para uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.12, n. 2, p. 447-458, 1999.

_____. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Rodrigo Baroni de; SIMÕES, Renata. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 147-171.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção.** Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.21-39.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil: relato de investigação. **Diálogo Educ.**, v.6, n. 19, p.65-80, set/dez. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed., 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010

GONÇALVES, Juliana de Souza e Abreu. **Resistências e criações no cotidiano escolar: relatos de experiências de professores de educação física.** Dissertação (Mestrado em Educação) UNISO: Sorocaba, 2014. 111 f.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** Trad. Regina de Assis. Campinas: Papirus, 1991.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento Humano: contribuições da psicologia moral.** Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, v.18, n.1, 2007.

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

_____. Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 19, p. 23-37, 2002.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L (Org.) **Cinco estudos da Educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.137-178.

LAURO, Bianca Recker. **A diversidade no/do cotidiano de creche: identidades, conhecimentos e espaços tempos.** Dissertação (Mestrado)- UFJF, 2007.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.59-104

- MACEDO, Lino de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco estudos da Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 2, p. 37-104.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco estudos da Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 2, p. 37-104.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- NISTA-PICCOLO, Vilma. MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NOGUEIRA, Eliete Jussara. PILÃO, Jussara Moreira. O construtivismo. 50 palavras. São Paulo: Loyola, 1998.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; M.&PINAZZA, Mônica. A. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEREIRA, Regiane Laís. **O papel da Educação Infantil na construção da autonomia moral**. Instituto de Psicologia. Porto Alegre: UFRS, 2006.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco estudos da Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 2, p. 37-104.
- _____. **Pra onde vai a educação?** Tradução: Ivette Braga. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- SAMPIERI, Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.
- VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, jan./jun. 2013.
- VIEIRA, Fátima. LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko. PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: Uma Visão Construtivista**. Coleção Educação e Psicologia em debate. São Paulo: Mercado das Letras, Fapesp, 2000.
- WADSWORTH, Barry. **Piaget para o professor de pré-escola e 1º grau**. Tradução de Marília Zanella San-Vicente. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

APÊNDICE A

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “A autonomia na Educação Infantil”

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Michele Padilla Pedroso Vígari

ENDEREÇO:

TELEFONE:

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a Vilma Lení Nista-Piccolo

ENDEREÇO:

TELEFONE:

OBJETIVOS: O objetivo geral é identificar fatores favoráveis que as práticas educativas dos docentes promovem no desenvolvimento da autonomia de crianças de 2 a 4 anos matriculados na Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: observações dos comportamentos das crianças que frequentam uma creche, durante um período necessário para compreender suas atitudes relacionadas à autonomia, presentes em suas atividades do cotidiano escolar.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco.

BENEFÍCIOS: trará benefícios para estudos na Educação.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: não haverá custo ou reembolso ao participante

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins didáticos e pedagógicos. Nenhum nome aparecerá em algum momento do estudo, pois, seremos identificados com um número.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____