

# DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO: ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE (SC)

*MORAL AND ETHICAL DEVELOPMENT: ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL PLANNING OF TEACHERS OF THE PRE-SCHOOL OF THE PUBLIC NETWORK OF THE BRUSQUE MUNICIPALITY*

Franciele Márcia Mayer<sup>1</sup>  
Camila da Cunha Nunes<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é investigar como os valores morais e éticos estão sendo desenvolvidos na educação infantil a partir dos planos de ensino dos professores nas turmas da pré-escola da rede municipal de Brusque – SC tendo em vista o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque e na BNCC. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental a partir dos documentos norteadores da educação infantil e os planejamentos diários. Os resultados da pesquisa documental, cujo a análise fundamenta-se na teoria piagetiana do desenvolvimento moral, aponta que o desenvolvimento da autonomia moral não é um conteúdo especificamente planejado. Recomenda-se uma preparação teórica dos professores para a educação moral, para que suas decisões educacionais sejam adequadas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento moral. Educação Infantil. Planejamento Educacional.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to investigate how the moral and ethical values are being developed in the education of children from the teaching plans of the teachers in the classes of the pre - school of the municipal network of Brusque - SC in view of what is recommended in the Municipal Curricular Guidelines Brusque and BNCC. A bibliographical and documentary research was carried out from the guiding documents of early childhood education and daily planning. The results of documentary research, whose analysis is based on the Piagetian theory of moral development, points out that the development of moral autonomy is not a specifically planned content. A theoretical preparation of teachers for moral education is recommended so that their educational decisions are adequate.

**Keywords:** Moral development. Child education. Educational Planning.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação da UNIFEBE. *E-mail:* fran.mayer@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). *E-mail:* camila.nunes@unifebe.edu.br

Qual é o papel da Educação Infantil na vida de uma criança? Esse é um assunto que exige reflexão e para compreender a questão é importante conhecer a trajetória histórica da educação infantil no Brasil. De acordo com Zilma (2012) no Brasil, a educação infantil vem construindo sua história desde a segunda metade do século XIX, antes disso não existia atendimento as crianças pequenas em instituições. Inicialmente surgiram entidades privadas nos estados do Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877), mas somente em 1896 é que surgiram os primeiros jardins de infância públicos. Com a urbanização e a industrialização, as condições precárias e insalubres da população levaram médicos e grupo sociais a defender creche em período integral e parques infantis como medida atenuadora da situação, para possibilitar um crescimento saudável das crianças em um ambiente seguro. A Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) incluiu as escolas maternas e jardins de infância no sistema de ensino, porém não assegurou práticas pedagógicas adequadas. Por meio da Lei nº5.692/1971 (BRASIL, 1971) estabeleceu-se que as crianças menores de setes anos iriam frequentar escolas maternas e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº9394/96 (BRASIL, 1996), consolidou a educação infantil como o etapa inicial da Educação Básica.

Conforme Zilma (2012), o atendimento das crianças pobres possibilitaria a superação das condições sociais desprivilegiadas, as propostas pedagógicas foram elaboradas sob o nome de educação compensatória, com uma visão assistencialista e também estimulação precoce para a alfabetização. Porém, as crianças de classe média eram atendidas em instituições com propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo. Foi na década de 90, após o governo militar, que as discussões de pesquisadores sobre a importância da primeira infância proporcionaram mudanças nas propostas pedagógicas para romper com a concepção de assistencialismo/compensatório enfatizando o cognitivo.

No ano de 2017, buscando-se aprimorar a qualidade do ensino e diminuir as desigualdades, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), um documento normativo que define o currículo com um para todo o território nacional.

Enfim, o que temos como resultado desta caminhada histórica na educação infantil? As políticas públicas garantem legalmente os direitos de aprendizagem para

formação integral, mas na prática, na sala de aula isso está acontecendo? Os professores estão planejando atividades a partir dos documentos norteadores estabelecidos através da legislação? Felizmente determinados fatos modificaram-se em relação à criança e o processo escolar, hoje a criança é legitimamente sujeito de direito. Ressaltamos que a Educação Infantil representa a primeira experiência de socialização da criança fora do contexto familiar, é onde ela assimila valores, amplia suas habilidades de comunicação e autonomia, além de apropriar-se de conhecimentos. Os profissionais das instituições de Educação Infantil precisam conscientizar-se de seu papel para o desenvolvimento integral das crianças e o papel da escola na formação dos valores e princípios morais, garantindo práticas pedagógicas intencionais em um ambiente adequado.

A partir desse contexto inicial, esta pesquisa visa investigar como os valores morais e éticos estão sendo desenvolvidos na educação infantil a partir dos planos de ensino dos professores e do ambiente pedagógico nas turmas da pré-escola da rede municipal de Brusque – SC tendo em vista o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque e na BNCC. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental. Para Lima (2008, p. 49) “pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros, periódicos e demais documentos escritos as informações necessárias para progredir na investigação de um tema[...]”. A pesquisa bibliográfica precede a pesquisa documental, oferecendo ao pesquisador argumentos para interpretação dos dados. A pesquisa documental é utilizada praticamente em todas as ciências sociais, apresenta questões parecidas com a pesquisa bibliográfica, a diferença está na natureza das fontes. O conceito de documental é amplo, já que pode estar constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato. Exemplo; relatórios, documentos institucionais, boletins, jornais, etc. (GIL, 2010).

Desse modo, optou-se por utilizar como fonte os diários de conteúdo ministrado dos professores da educação infantil. A partir dos dados empíricos e teóricos realizou-se uma análise qualitativa. O objetivo de analisar os documentos existentes, especificamente os planejamentos, é identificar o desenvolvimento atual que as professoras têm referente ao tema abordado.

Partimos do pressuposto que os planejamentos educacionais na pré-escola priorizam atividades escolarizadas com objetivo preparatório para o Ensino Fundamental,

responsabilizando unicamente a família pela formação moral da criança. A indisciplina, os problemas psicológicos e comportamentais são dificuldades encontradas na sala de aula, há dificuldade em empregar estratégias para enfrentar esses desafios e acabasse utilizando o discurso de que a escola ensina conhecimentos e a família educa, abstendo-se por vezes do papel da formação moral das crianças, sobretudo na rede pública.

Considerando o jogo/brincadeira uma estratégia lúdica que contribui para o desenvolvimento da cooperação (PIAGET, 1994), é inevitável que constem nos planejamentos educacionais, mas os professores, com o conceito por vezes mal compreendido, acabam associando jogo simplesmente a uma atividade física e transferindo essa responsabilidade de trabalhar jogos em grupo para o professor de Educação Física. Tendo em vista que as aulas de Educação Física na educação infantil, no município de Brusque, são de 45 minutos e três vezes na semana, somente as vivências nesse curto período não garantem experiências consideráveis para o processo de desenvolvimento pleno das crianças, porque as crianças pequenas aprendem através das experiências contínuas.

Assim, esta pesquisa justifica-se em duas esferas: social e prática. No campo social a necessidade de abordar esse conteúdo está atrelada a formação moral das crianças pequenas durante o tempo que estão permanecendo nos centros de educação infantil, uma vez que a família deixa de ser o primeiro e único grupo social que fazem parte. Dado que as crianças, no município de Brusque, frequentam a educação infantil a partir dos seis meses de idade (em jornada integral de até 10 horas) até os cinco anos e onze meses (em turno parcial de 4 horas), carga horária instituída de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Ansiamos por uma sociedade mais digna, menos violenta. Portanto, devemos ensinar as crianças princípios e valores que norteiam a vida em sociedade. Haja vista que a construção dos valores éticos e morais de crianças pequenas acontecem através das relações e hábitos adquiridos na criação familiar, mas também com o desenvolvimento cognitivo no ambiente educacional, há necessidade de observar a prática dos professores da pré-escola. Uma vez que as crianças da pré-escola estão na fase da vida onde ocorre a formação da personalidade através do contato social que tem

com as pessoas que as cercam e onde predominam as relações afetivas (WALLON, 1975).

Por conseguinte, essa pesquisa justifica-se na prática pelo retorno a sociedade, possibilitando desenvolver estratégias de ação na política educacional do município. Considerando-se que a rede municipal de ensino deverá elaborar novos currículos e propostas pedagógicas no ano de 2019, como preconiza a BNCC, poderá servir de apoio na elaboração do currículo, especificamente na educação infantil no campo de experiência: Eu, o outro e nós.

Assim sendo, o artigo está subdividido em três partes, além da introdução. Na primeira, apresenta-se a legislação e os documentos norteadores para os currículos na educação infantil; a segunda parte refere-se a análise dos resultados na perspectiva do desenvolvimento moral das crianças; e na terceira e última parte há a exposição de reflexões sobre a análise dos planejamentos e as atividades do cotidiano da educação infantil das turmas da pré-escola no município de Brusque.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconheceu como direito da criança e dever do Estado a educação em creches e pré-escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) concretizou direitos da criança trazidos pela Constituição e a LDB (BRASIL, 1996) consolidou a educação infantil como o etapa inicial da Educação Básica. Após sancionar a LDB, publicaram-se os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) (BRASIL, 1997) referenciais não obrigatórios para auxiliar a reformulação das propostas curriculares das escolas de Ensino Fundamental, por conseguinte em 1998 então, publicou-se o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI).

Em de 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006, n.p.). As crianças de seis anos ingressam no primeiro ano e não mais com sete na primeira série. Porém, conforme orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (BRASIL, 2004, p. 17). Portanto, as práticas educativas careceram ser adaptadas as especificidades de uma faixa etária mais jovem, entre outras modificações necessárias para o atendimento dessas crianças.

No ano de 2009, a partir da Ementa Constitucional nº 59/2009, a educação básica se torna obrigatória dos 4 aos 17 anos. Em seguida, em 2010 surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs), normas obrigatórias com o objetivo de orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a lei nº 13.005/2014, que aprova e define o Plano Nacional de Educação (PNE), com vinte metas a serem cumpridas em dez anos, sendo a 1ª meta “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, n.p.).

Em 2017 aprova-se a BNCC que absorve intelectualmente as influências de todas essas fontes para selecionar as áreas de conhecimento e os objetivos, as DCNs foram os documentos estudados para se elaborar os textos introdutórios da BNCC e operacionaliza o que deve ser trabalho ano a ano, mas não o como se deve trabalhar. Isto é, a BNCC é tradução mais esmiuçada dos objetivos gerais já expostos nos documentos norteadores.

### 2.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Os PCNs são os parâmetros elaborados para apoiar às discussões pedagógicas para o Ensino Fundamental, documentos para auxiliar o professor. Estão organizados

em dez volumes: um documento para a Introdução, seis documentos para às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três volumes referente aos Temas Transversais, o primeiro volume traz a apresentação destes Temas e Ética, o segundo volume sobre os temas transversais apresenta a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde. Destacamos aqui o volume que menciona o tema Ética.

### 2.1.2 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI) 1998

O RCNEI, constitui-se de orientações para elaboração das propostas curriculares das creches. É avaliado como um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e a antecipação da escolaridade das pré-escolas. São três volumes organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, n.p.).

Ao analisar o documento constata-se que o desenvolvimento da moral e ética ocorre essencialmente por meio de experiências de vida. Por isso, o documento não apresenta guias a serem copiados, mas considera as características afetivas, sociais, emocionais e cognitivas das crianças, para elaboração de um currículo que contribua para formação integral das crianças. Destaca um volume exclusivamente para orientar

os professores sobre a formação pessoal e social das crianças, pautando-se nas interações.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, p. 11).

Para alcançar esses objetivos o Referencial sugere, além das interações, situações pedagógicas dirigidas, pois:

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Diante disso, o processo da educação deve estar associado à possibilidade de desenvolver ações para a construção de valores e capacidades éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças autônomas e moralmente capazes, portanto o desenvolvimento dos valores éticos e morais aparecem intrínsecos ao cotidiano e as relações e não como uma “disciplina”.

### 2.1.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNs) 2009

A Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação) nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as DCNs para a Educação Infantil, há os princípios éticos, estéticos e políticos que deveriam permear obrigatoriamente as propostas educativas:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

A diferença entre o RNCEI para DCNs está na obrigatoriedade, os Parâmetros e o Referencial são orientações recomendadas para as escolas e professores guiarem-se, já as Diretrizes são normas obrigatórias, é Lei e deve ser cumprida, porém, um documento não exclui o outro. As DCNs estipulam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e brincadeiras possibilitando situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização.

#### 2.1.4 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE BRUSQUE – 2012

Conforme orientada as Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque (BRUSQUE, 2012), fundamentadas nos estudos de Junqueira (2005) em parceria com os profissionais da rede pública do município. Um dos objetivos/habilidades educacionais elencados para a pré-escola é compreender a importância das regras de convívio social. Porém, vale ressaltar que não há orientações descritas neste documento de como esse processo deva acontecer. Advertimos que se o professor não tendo domínio ou conhecimento de como o processo de desenvolvimento moral acontece, podem vir a confundir ética e valores morais com obediência e submissão. Equivocadamente tende-se a impor regras e espera-se que todas as crianças pequenas aceitem a situação imposta sem questionar, ou serão punidas pelo mau comportamento. Aparece também nas Diretrizes municipais o objetivo de desenvolver a autonomia, porém relacionada a cuidados com o corpo e pertences, em nem um momento citada como autonomia moral.

Diferente do RCNEI nas Diretrizes Municipais não há descrição metodológica para desenvolver as atividades, são apresentadas tabelas que elencam prioridades em tópicos. Os tópicos são expostos em frases curtas como: “mediar os combinados quando

se tratar de regras de jogos e convivência” (BRUSQUE, 2012, p. 16). Estas tabelas são organizadas em linguagens, gênero, objetivos/habilidades, conteúdos mobilizados, estratégias/orientações/recurso, o desenvolvimento moral e ético não aparece como uma linguagem a ser desenvolvida.

### 2.1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 2017

A BNCC é um documento (BRASIL, 2017) que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica, inclusive da Educação Infantil, devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Preconiza o desenvolvimento integral das crianças para além da memorização de conteúdos e sim, o desenvolvimento de competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica para uma formação integral. Uma das competências da BNCC envolve a Autonomia para que as decisões adotadas tragam princípios éticos.

Para a educação de 0 ano até os 5 anos e 11 meses, a BNCC (BRASIL, 2017) define seis grandes direitos de aprendizagem, considerando dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, a saber: as *interações* e *brincadeiras*, envolvendo cinco campos de experiência. Para atender as especificidades de cada faixa etária, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram organizados sequencialmente em três grupos: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esta pesquisa destaca atenção específica para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas no campo de experiência “**O eu, o outro e o nós**”, onde as crianças consigam aprender conteúdos atitudinais. É necessário refletir sobre os valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver. Isso constitui um posicionamento claro sobre o que é e como acontece o processo de desenvolvimento moral das crianças.

### 2.2 O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento da moral é estudado por diversos autores, a presente pesquisa baseia-se na perspectiva de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Para estes, o desenvolvimento moral é construído por avanço progressivo de estágios e depende do desenvolvimento cognitivo. Todos precisam ser educados para a convivência social e a moralidade, “a dimensão moral da criança tem de ser trabalhada desde a pré-escola. Ética se aprende, não é uma coisa espontânea” (LA TAILLE, 2008). Piaget (1994) e Kohlberg (1992) estudaram especificamente o julgamento moral, Piaget definiu os estados morais e Kohlberg os níveis, ambos analisaram os processos cognitivos para os avanços. De acordo com Biaggio (1997) o precursor do ponto de vista cognitivista foi Piaget, com o livro *O julgamento moral na criança* em 1932, mas a contribuição teórica de Kohlberg dominou os estudos sobre desenvolvimento moral nas últimas três décadas.

Para Piaget (1994, p. 23) “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Portanto, o desenvolvimento moral corresponde ao respeito às normas, leis e regras de convívio estabelecido pela família, pela escola e pela sociedade. O respeito às regras precisa ser internalizado e é importante frisar que respeito é diferente de obediência. Piaget (1994) conclui que existe diferença entre o respeito as regras em crianças de idades distintas e apontou os estados de *anomia*, *heterônoma* e *autonomia*. Já Kohlberg (1992), influenciado pela teoria de Piaget, estabeleceu três níveis de desenvolvimento moral: Nível 1: pré-convencional, nível 2: convencional e nível 3: pós-convencional, cada nível tem dois estágios.

Para Piaget (1994) a evolução da moralidade passa pelos estágios de anomia, heterônoma e autonomia paralelamente com o desenvolvimento intelectual. A criança, por meio de situações de cooperação e respeito, evolui gradativamente da heteronomia para a autonomia moral. Segundo Kamii e Devries (1991, p. 329) “autonomia é um termo político que significa governar a si mesmo, a heteronomia, ao contrário, significa ser governado por outrem”. Como já mencionado, a criança pequena atende de início às necessidades do seu corpo, estado de anomia, e aos poucos percebe as regras do ambiente e passa a agir em função delas, entretanto:

a autonomia às vezes é confundida com a independência, como a habilidade de manter um emprego, pagar as próprias contas e viver na

sociedade como um cidadão responsável. A diferença entre autonomia e independência reside no fato de que o indivíduo autônomo vai além das convenções, vendo-as como um conjunto de regras entre muitas outras possibilidades, e adota regras convencionais somente em certas circunstâncias, quando elas têm sentido para ele. Piaget afirma que a moralidade da heterônoma é mantida por sanções, isto é, por recompensa e punição. [...] mas as recompensas não tornam as crianças mais autônomas que a punição (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 20-21).

Não é exagero afirmar que manter o controle através de punições e recompensas é mais fácil do que eliminar o poder do adulto e deixar que a criança perceba naturalmente o perigo de determinados objetos, por exemplo. Kamii e Devries (1991) deixa claro que a criança fazer o que bem entender de maneira autossuficiente também não significa que ela já desenvolveu a moralidade autônoma. Em algum momento, pelo menos uma vez na vida, a criança é obrigada a obedecer um adulto. Porém, segundo Kamii e Devries (1991) as crianças que são incluídas nas tomadas de decisão tem maior chances de desenvolver sua autonomia, pois a interação é indispensável nesse processo.

Devries e Zan (1998, p. 55) também afirma que “seguir as regras de outros por meio de uma moralidade de obediência jamais levará à espécie de reflexão necessária para o compromisso com os princípios internos autônomos de julgamento moral”. Assim sendo, insistir que apenas as regras sejam seguidas, utilizando sanções de punições ou recompensa, na verdade, reforça a criança a ser submissa ao controle de outra pessoa.

A criança que vive uma vida dominada pela obediência às regras de outros pode desenvolver uma moralidade de obediência cega à autoridade. Este indivíduo pode ser facilmente conduzido por qualquer autoridade ou, em vista do fracasso para desenvolver um sentimento pessoal acerca da necessidade de regras morais, a criança obediente pode eventualmente rebelar-se, aberta ou veladamente. A moralidade heterônoma significa que o indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções pessoais (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 56).

Conforme verificado, a genuína obediência de regras de outras pessoas não permite a regulação da autonomia e avanços. Trata-se inegavelmente de impedir que a criança construa uma imagem confiante, positiva e independente. Seria um erro apoiar a moral heterônoma como o finalidade. Porém, no cotidiano da sala de aula e nas interações

que estabelece com as crianças, geralmente os educadores promovem a moralidade heterônoma, ao invés da autônoma, com uma postura coerciva, oferecendo regras prontas e exigências de comportamento.

### **3 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

No ano de 2018, a Secretária de Educação do município de Brusque atendeu 1398 crianças de 5 a 6 anos. Crianças matriculadas nas turmas da pré-escola, em 31 unidades escolares. Sendo assim, analisamos 40 planejamentos de aula de fevereiro à novembro, com o intuito de encontrar práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento moral e ético das crianças, respondendo o objetivo desta pesquisa. Três atividades foram consideradas: regra de convívio, roda de conversa e jogos em grupo.

A primeira atividade avaliada foi a presença das regras de convívio e/ou combinados da turma. Haja vista que as regras contribuem para o exercício autorregulatório, reduzindo a autoridade do professor e cooperando para o desenvolvimento moral, pois “o estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que a criança exercite a autonomia” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 138). E também, por ser mencionado nas Diretrizes Curriculares Municipais (BRUSQUE, 2012) como um objetivo a ser trabalhado nas turmas da pré-escola.

Averiguou-se que em apenas 21 planejamentos constavam atividades relacionadas a regras e combinados. Destes 21, somente em 7 planejamentos mencionava-se a construção e/ou elaboração das regras com as crianças. Nos outros 14 planejamentos somente apresentaram as regras estabelecidas pelo professor para as crianças. Advertimos que ao fixar regras na sala, sem a contribuição das crianças, o professor está reforçando o comportamento heteronômico. Para Piaget (1994) o comportamento evolui, ou deveria evoluir, de um comportamento heteronômico sustentado na coação para uma atitude autônoma construída a partir da percepção dos valores da ação. Deste modo, a construção conjunta poderia oportunizar o desenvolvimento da criticidade das crianças. “Ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido”

(KUNZ, 2006, p. 9). Evidencia-se também que alguns professores realizaram esta atividade logo no início do ano letivo, entre os meses de fevereiro e março. Porém, 4 professores planejaram esta atividade entre os meses de julho e agosto.

A segunda prática pedagógica analisada é a roda de conversa. Segundo Devries e Zan (1998, p. 115) “a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sócio-moral”. Esta atividade aparece em 25 planejamentos, mas não está presente nas orientações didáticas das Diretrizes municipais. As atividades desenvolvidas em roda são: cantar, marcar o calendário, literatura, conversa sobre o final de semana e apresentação de temas a serem trabalhados. Nestes 25 planejamentos, a roda de conversa aparece como primeira atividade do dia, apenas 1 professora planeja esta atividade ao final do dia, onde realiza a avaliação do dia. Destacamos, segundo Devries e Zan (1998) que o objetivo da roda de conversa é tornar a criança parte de um grupo, onde todos se sintam pertencentes. O professor assume o papel de liderança, mas é membro do grupo e deve seguir as mesmas regras. A roda é uma atividade onde a criança desenvolve a auto regulação, cooperação e a cognição. Atividades de cooperação promovem o desenvolvimento moral, atividades onde a criança não participa reforça o egocentrismo espontâneo da criança, mantendo-a no nível da heteronomia.

A terceira e última prática pedagógica analisada são os jogos em grupo, pois contribui para o desenvolvimento social, moral, emocional e cognitivo da criança. Para Kamii e Devries (1991, p. 34) “a habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de cinco anos que deveria ser estimulada antes dos cinco e aprofundada depois dessa idade”. Nos 40 planejamentos estudados, o jogo aparece como uma estratégia lúdica com um fim determinado. Por exemplo: bingo das letras, dominó dos números, quebra cabeça do corpo, jogo da memória dos bichos, etc. O jogo precisa ser analisado para além de uma atividade prazerosa, Kamii e Devries (1991, p. 50) apresentam categorias para os jogos: “1. de alvo, 2. de corrida, 3. De perseguição, 4. De esconder, 5. De adivinhação, 6. De comandos verbais, 7. De cartas e 8. De tabuleiro”. As categorias são separadas em participação paralela e complementar. Na participação paralela todas as crianças fazem a mesma coisa. Esse é o tipo de jogo presente nos planejamentos estudados.

Destacamos que durante a análise percebemos que jogos de alvo, perseguição e corrida, infelizmente só aparecem como atividades recreativas em dias especiais, como datas comemorativas e semana da criança. Comemorando o dia das crianças com circuitos e brincadeiras, como: passa anel, dança da cadeira, coelho na toca e amarelinha. Mencionamos especialmente um planejamento onde a professora relata que devido a presença de poucos alunos naquela semana, justificou não poder iniciar conteúdo novo e planejou somente brincadeiras, como: amarelinha, pega-pega, estátua e morto-vivo.

Afirmamos que planejar jogos em grupo com intuito de promover o desenvolvimento moral não está presente nos planejamentos analisados, pois para Kamii e Devries (1991, p. 47) “o valor do jogo depende da maneira como o professor intervém enquanto os joga com as crianças. Se o objetivo é fazer as crianças jogar “corretamente”, o valor do jogo desaparecerá por completo”. Destacamos também uma seleção e hierarquização dos conhecimentos, uma vez que está maciçamente presente nos planejamentos atividade sobre números e letras. Inclusive aparecem atividades como ditado, provinha, escrita de bilhete na agenda, quantificar números até 30 e nem uma menção a atividades psicomotoras ou que preconizem o desenvolvimento moral e ético das crianças.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma verificação das práticas pedagógicas planejadas para as turmas da pré-escola na rede pública de Brusque. Conclui-se que o desenvolvimento da autonomia moral não é um conteúdo especificamente planejado pelos professores. Ressaltamos que da mesma forma que o conhecimento cognitivo, o desenvolvimento sócio-moral precisa ser ensinado e embora atividades sócio morais não constem nos planejamentos, o professor interfere na formação moral da criança, pois sem conhecer a teoria do desenvolvimento moral, acaba promovendo inconscientemente a moralidade heterônoma ao invés da autonomia.

De um modo geral os documentos norteadores da educação infantil apresentam orientações para o desenvolvimento integral das crianças, contudo o desenvolvimento

moral e ético é uma discussão complexa e envolve de forma direta todas as atividades cotidianas da sala de aula. Deste modo, é necessário planejar um ambiente que favoreça a ampliação das experiências da criança, sem privilegiar determinados conteúdos. Uma vez que a educação infantil é onde inicia-se o desenvolvimento moral, por meio das ações e interações que a criança estabelece com seus pares e com os adultos, é indispensável haver uma preparação teórica dos professores para a educação moral, para que suas decisões educacionais sejam adequadas ao estágio de desenvolvimento de cada criança e não meramente reproduções técnicas de atividades.

A BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem, o desafio para sua implementação é romper com a hierarquização dos conteúdos perpetradas pelos professores. Portanto, esta pesquisa recomenda estudos sobre a seleção dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, a fim de colaborar na implementação do documento.

## REFERÊNCIAS

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, julho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 04 de set. de 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em 02 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 04 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações e teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LA TAILLE, Y. Nossos alunos precisam de princípios e não só de regras. **Nova escola**, ed. 213, jun.-jul. 2008.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.