

Fundamental mesmo é a Autonomia!

**Contribuições do desenvolvimento moral das crianças na prática pedagógica: uma
revisão da literatura**

What is fundamental is Autonomy!

**Contributions of children's moral development in pedagogical practice: a literature
review**

¿Lo fundamental es la Autonomía

**Aportes del desarrollo moral infantil en la práctica pedagógica: una revisión de la
literatura**

DOI [10.29327/2283270.1.4-7](https://doi.org/10.29327/2283270.1.4-7)

Helena Maria Diu Raposo Monteiro¹

Márcia Fernanda de Lima²

Artigo Científico

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

Resumo

As mudanças sociais ocorridas na passagem do tempo, somadas ao desenvolvimento tecnológico e ao aprimoramento de novas maneiras de se pensar e praticar o “aprender” e o “saber”, têm refletido no âmbito educacional e na formação da consciência moral das crianças. Percebemos que o estabelecimento da autonomia, como etapa mais desenvolvida da formação desta consciência, tem se tornado ponto de dificuldade na geração atual, gerando também insegurança aos pais e educadores. Buscamos compreender, junto à literatura existente, as contribuições sobre o desenvolvimento da consciência moral das crianças na prática pedagógica, em especial dos educandos que compõem a Educação Infantil, na tentativa de esclarecer como esse procedimento pode acontecer de maneira mais efetiva, trazendo informações relevantes aos pais e educadores de como possibilitar que as crianças atinjam a autonomia com maior naturalidade.

Palavras-chave: Autonomia; Educação; Práticas Pedagógicas.

Summary

The social changes that have occurred over time, added to technological development and the improvement of new ways of thinking and practicing “learning” and “knowing”, have been reflected in the educational scope and in the formation of children's moral conscience. We perceive that the establishment of autonomy, as a more developed stage of the formation of this conscience, has become a point of difficulty in the current generation, also generating insecurity for parents and educators. We seek to understand, together with the existing literature, the contributions on the development of children's moral awareness in pedagogical

¹ Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Pernambuco – Campus Garanhuns. E-mail: helena_diu@hotmail.com

² Professora Assistente em cessão na Universidade Pernambuco – Campus Garanhuns. E-mail: marcia.fernanda@upe.br

practice, especially of the students who make up Early Childhood Education, in an attempt to clarify how this procedure can happen more effectively, bringing relevant information to the students. Parents and educators on how to enable children to reach autonomy more naturally.

Keywords: Autonomy; Education; Pedagogical practices.

Resumen

Los cambios sociales ocurridos a lo largo del tiempo, sumado al desarrollo tecnológico y la mejora de nuevas formas de pensar y practicar el “aprender” y el “saber”, se han reflejado en el ámbito educativo y en la formación de la conciencia moral de los niños. Percibimos que la instauración de la autonomía, como etapa más desarrollada de la formación de esta conciencia, se ha convertido en un punto de dificultad en la generación actual, generando también inseguridad para padres y educadores. Buscamos comprender, junto a la literatura existente, los aportes sobre el desarrollo de la conciencia moral de los niños en la práctica pedagógica, especialmente de los estudiantes que integran la Educación Infantil, en un intento de esclarecer cómo ese procedimiento puede ocurrir de manera más efectiva, trayendo información a los alumnos, padres y educadores sobre cómo permitir que los niños alcancen la autonomía de forma más natural.

Palabras llave: Autonomía; Educación; Prácticas pedagógicas.

Introdução

A sociedade atual se vê envolta no desenvolvimento tecnológico acelerado, ocasionando com isso a celeridade no processo de aprendizagem, bem como alterações nas relações pessoais, modificando o papel da família e da escola. A escola atual, em diversas ocasiões, é tida como a única responsável pela educação das crianças, papel este originalmente destinado à família como primeiro vínculo social, em detrimento de ser um ambiente para a consolidação do conhecimento. Dessa maneira, a escola precisa rever seu papel social, suas ações e sua função no aprimoramento da prática educativa, buscando analisar seus conceitos didático-metodológicos, adequando sua postura pedagógica ao momento atual e principalmente colocando-se na posição de organização principal e mais importante, na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, cumprindo assim sua função transformadora e idealizadora de conhecimentos científicos-filosóficos pautando o resultado de suas ações em saber concreto.

O currículo da aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas o desenvolvimento de competências e habilidades, novas formas de apropriação, compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea. Dessa maneira, o currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos

elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar (PERNAMBUCO, 2019).

O Currículo de Pernambuco que se apresenta como um elemento integrador da dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, busca ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social, coloca os educandos como centro deste processo, além compreender que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades destes, proporcionando o entendimento de que todos são capazes de aprender, ainda que em tempos e formas diferentes (PERNAMBUCO, 2019).

Nesse cenário, o referido currículo apresenta que a função da escola enquanto instituição formal é buscar adaptar-se aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade. Além da defesa dos verbos ensinar e aprender como base para todo o processo de construção do conhecimento. Numa perspectiva histórica e de desenvolvimento da ciência, esses dois verbos já foram bastante questionados e inferia-se que, se houve ensino a aprendizagem ocorreu.

Esta pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: Como trabalhar com o educando considerando seus contextos sociais e suas formas de aprender? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade da população infantil? Em que estágio do desenvolvimento da consciência moral o educando se encontra? Ele está encontrando incentivo ou suporte familiar e escolar para superar cada fase do seu desenvolvimento? O foco dos responsáveis (pais, escola) por aquele educando é estimular o desenvolvimento a fim de que ele atinja a autonomia?

O objetivo geral do referido artigo é compreender junto à literatura as contribuições sobre o desenvolvimento da consciência moral das crianças na prática pedagógica em especial dos educandos que compõem a Educação Infantil. Já os objetivos específicos são apresentar para o leitor as fases do desenvolvimento da consciência moral, identificar em qual fase o educando se encontra; abordar quais as práticas pedagógicas mais adequadas de acordo com cada fase escolar baseando-se no Currículo de Pernambuco;

relacionar o desenvolvimento da consciência com a vivência da prática pedagógica e sobremaneira incentivar pais, educadores e tutores na orientação dos educandos para que eles possam atingir o estágio da autonomia.

Referencial Teórico

Componentes Curriculares

A Constituição Federal de 1988, em especial o Art. 210, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Art. 26, a Resolução no Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e demais documentos, foram frutos de discussões promovidas por todos os setores da sociedade em prol da Educação no Brasil. Com objetivo de padronizar os componentes curriculares, tanto da escola pública como particular, surgiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Com a homologação da BNCC, em 2017, Pernambuco buscou construir um documento curricular que contemplasse a identidade cultural, política, econômica e social do Estado, como também os princípios éticos e humanos, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa. As contribuições das escolas foram consolidadas e incorporadas à versão preliminar do documento que foi discutida em seis seminários regionais. A elaboração de um currículo está sujeita a uma multiplicidade de interpretações, visto que não há um consenso teórico sobre o que ele vem a ser, bem como sobre sua finalidade, pois não há uma definição que seja neutra (PERNAMBUCO, 2019).

Além da BNCC, o Estado de Pernambuco possui como documentos orientadores das práticas pedagógicas, um Currículo, baseado nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) para a educação infantil e ensino fundamental (2017).

Essas mudanças exigem que o contexto educacional das práticas pedagógicas que desenvolvam nos educandos competências e habilidades para enfrentar desafios e resolver problemas. Por conseguinte, os conteúdos trabalhados não só precisam ser compreendidos e alcançados pela capacidade cognitiva, mas também relacionados com as demais capacidades para que o processo de ensino e aprendizagem seja interessante

e significativo (ZABALA, 1998). É nessa lógica que compreendemos a escola enquanto espaço e tempo de aprendizagem que deve favorecer a formação de esquemas de ações e de interações estáveis que, de forma dependente, possam ser utilizadas nos diversos contextos sociais (PERRENOUD, 1999).

Percurso da Educação Infantil

Cada criança apresenta ritmo de aprendizagem e desenvolvimento próprios, cabendo a escola oferecer situações que estimulem as diversas habilidades e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir nos espaços sociais, bem como propor um redirecionamento para os pilares da educação de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1996).

Percebe-se que, na relação adulto/criança, para o educador, o desafio é o de ouvi-los no que têm para nos dizer e o de escutá-las, isto é tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Os autores referem ainda que quando o educador permite a criança “ser”, é possível perceber que ela não se limita a aprender apenas o que ele ensina, é comum perceber que normalmente a criança não cede aos modelos de práticas que não a enxergam como um ser ativo e competente. Impossível dicotomizar o brincar e o aprender, elas brincam e brincando aprendem o tempo todo. Vale ressaltar que a brincadeira, que se fala, trata-se de uma brincadeira que estrutura a condição infantil, que oferece subsídios para a construção de afetos e vivências. Ao proporcionar experiências significativas de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças, o educador incentiva sua participação num universo de curiosidades, descobertas, exploração de mundo e múltiplas linguagens. Este precisa conhecer e fazer parte do universo infantil, considerando as diferentes idades, grupos e contextos socioculturais em que as crianças estão inseridas, como também desenvolver a percepção e escuta sensível, fazendo com que este educador compreenda o potencial individual, valorizando seus saberes e percebendo qual é a melhor forma de aprender, para isto, precisa elaborar um planejamento real que atenda de forma prazerosa e significativa o desenvolvimento e aprendizagem do educando (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Os cinco campos de experiências denominados na BNCC (BRASIL, 2017) serão apresentados na figura a seguir:



Figura 1 – Campos de experiências propostas na BNCC (adaptado pela autora)

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

Essa forma de conceber o currículo na Educação Infantil se diferencia de uma organização curricular por áreas de conhecimento ou disciplinas escolares e tem respaldo na concepção dos Campos de Experiência, que são organizados a partir da articulação do entendimento, das práticas sociais e das linguagens. É no contexto de cada Campo de Experiência que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) assumem seus respectivos significados e fundamentam os direitos e objetivos do currículo que se apresenta (PERNAMBUCO, 2019).

Relativo ao tema: o eu, o outro e o nós, percebemos que é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista; conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais; ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. É na Educação Infantil que as crianças entram em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e

posteriormente os outros, valorizar sua identidade, respeitando e reconhecendo as diferenças que as constituem como seres humanos (BRASIL, 2017).

Consonante ao tema: corpo, gestos e movimentos, devemos considerar que com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017).

Através das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem; as crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limite (PERNAMBUCO, 2019).

Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão; assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que elas possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas e alongar-se (PERNAMBUCO, 2019).

Relativo a escuta, fala, pensamento e imaginação, percebemos que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem, as primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro; progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, participação em conversas, descrições, narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e em interação com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita na medida em que ouve e acompanha a leitura de textos. Ao observar os textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (PERNAMBUCO, 2019).

As experiências com a literatura infantil propostas pelo educador, que atua como mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, propicia a familiaridade com livros de diferentes gêneros literários, bem como a percepção quanto a diferença entre as ilustrações e a escrita. É nesse convívio com textos escritos que as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e à medida que vão conhecendo letras em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017).

Sobre traços, sons, cores e formas, podemos elencar que conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem e fotografia), a música, o teatro, a dança e o audiovisual. É com base nessas experiências, que elas criam suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual), contribuindo para que desde muito pequenas desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a

cultura e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017).

Sobre os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro e cidade) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes e a diversidade entre elas). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e identificação de numerais cardinais e ordinais) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2017).

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

O método de pesquisa utilizado foi a revisão de literatura. Para alcançar os objetivos propostos foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando bases de dados *Google Acadêmico*, *PubMed* e *SciELO*. Cada base de dados foi acessada com o intuito de garantir fidedignidade ao estudo e coletar o maior número de artigos pertinentes. Os critérios de exclusão foram editoriais e estudos repetidos nas bases de dados, idioma (com foco em estudos locais em língua portuguesa), além de estudos que não abordem o tema de forma direta.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro e julho de 2022, e foram incluídos artigos completos disponíveis em português nas bases de dados selecionadas, com período de publicação entre 2010 a 2020, com uso dos seguintes termos como descritores: *Autonomia*, *Educação* e *Práticas Pedagógicas*.

Com a obtenção dos artigos científicos condizentes com o tema foi realizada uma seleção das publicações, inicialmente por meio da leitura dos títulos e resumos.

Posteriormente foram retirados os estudos não disponíveis na íntegra, duplicados e os que possuíam dados insuficientes, como também, as publicações em formato de editoriais, cartas ao editor, resumos, opinião de especialistas, revisões, capítulos de livro, teses e dissertações ou que não abordassem o tema de pesquisa, afinando assim a quantidade de artigos científicos aptos para composição da revisão de literatura.

Resultados e discussões

Como aspectos iniciais dos resultados e discussões apontamos o pensamento de Delors (1996), em que menciona que para enfrentar os desafios do Século XXI, a educação deveria assumir metas para o novo milênio, a partir dos quatro pilares da educação, representados na figura abaixo, que nasceram para responder ao novo panorama educacional e social que se instalava em nossas sociedades.

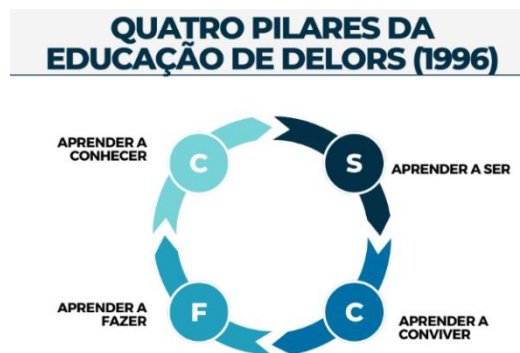


Figura 2 – Quatro Pilares da Educação (adaptado pela autora)
Fonte: DELORS (1996)

Em relação ao aprender a conhecer, Delors (1996), define esse aprendizado como meio e finalidade da vida humana, na medida em que o objetivo não é a mera aquisição de conhecimento, e sim o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento. Para ele, esse tipo de aprendizagem é essencial para cada criança, pois visa ensinar a compreender o mundo que a rodeia para sentir o prazer de compreender, conhecer e descobrir.

Sobre o aprender a ser, aborda que a educação tem a função imperativa de dar a todos os seres humanos a **liberdade de pensamento, julgamento, sentimento e imaginação** de que precisam para realizar seus talentos. Reflete ainda, sobre a importância de ter um espaço educacional **que desperte essas questões.**

No que diz respeito ao aprender a conviver, aponta para a necessidade de educar as crianças para a convivência, principalmente em nosso contexto social atual. Por isso, é imprescindível que as escolas apresentem um plano educativo de convivência de qualidade baseado no critério da igualdade e que favoreça a **descoberta do outro e a participação dos educandos em projetos comuns**.

Referente ao aprender a fazer, já no ensino fundamental, explicita a relação direta desse tipo de aprendizagem com o mundo profissional, destacando, dessa forma, a **importância do papel da educação no desenvolvimento das habilidades e comunicação e trabalho com os outros**, bem como saber enfrentar e resolver conflitos.

Delors (1996), aponta também a execução de estratégias de enfrentamento do universo de possibilidades e de aplicação de seus princípios apresentados na figura abaixo.

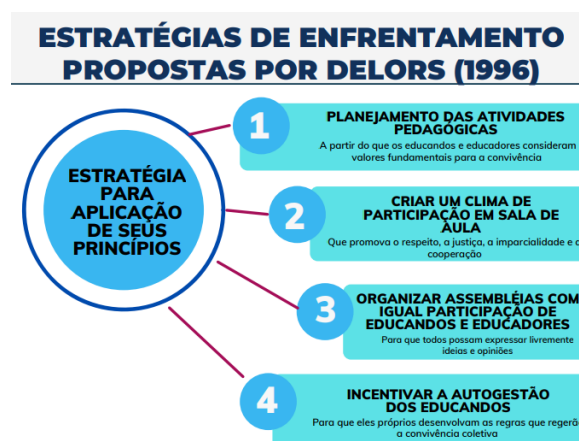


Figura 3 – Estratégias de enfrentamento para aplicação de seus princípios (adaptado pela autora)

Fonte: DELORS (1996)

É necessário que os educadores se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e considerem a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da população escolar atendida (PERNAMBUCO, 2019).

Diante das várias transformações sociais, a pesquisa educacional acaba tomando um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional,

envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente escolar, possibilitando o ensino como parte integrante ou principal na motivação dessas transformações.

Com as constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e menos regrado, os educadores e a escola de uma maneira geral, vêm vivenciando um processo de mudança que tem refletido principalmente nas ações de seus educandos e na materialização destas no contexto escolar, fato que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre educadores e agentes escolares de forma geral, configurando em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem.

É perceptível que o saber científico e a busca pelo conhecimento tem fugido do interesse da sociedade em geral, pois a atualização das informações tem ocorrido de forma acessível a todos os segmentos satisfazendo de uma forma geral aos interesses daqueles que as buscam. A escola nesse contexto tem por opção repensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber, e para isso, uma reflexão sobre seus conceitos didático-metodológicos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e principalmente colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade segundo Ladislau Dowbor (1998):

[...] será preciso trabalhar em dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje para superar as condições do atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar amanhã as possibilidades das novas tecnologias (DOWBOR, 1998, p. 259).

Gadotti (2000), diz que independente da perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Dessa forma, a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento atual, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como premissa a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como

uma obrigação a ser cumprida pelo educando, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo, Gadotti (2000) refere que:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000, p. 250).

O educador nesse contexto deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem o papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem (GADOTTI, 2000). Neste sentido, Amélia Hamze (2004) nos diz:

Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro (HAMZE, 2004, p 1).

Assim, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o educador passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo construir novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu educando, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo (HAMZE, 2004).

Portanto, abranger a infância em toda sua magnitude exige perceber nas crianças a sua singularidade, o coletivo diverso do qual fazem parte e imergir nas diferentes culturas e saberes que produzem. É necessário respeitar suas formas de se relacionar com o mundo e entender como se desenvolvem e aprendem, sem que o adulto determine o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem (PERNAMBUCO, 2019).

De acordo com Oliveira (2010), a Educação Infantil tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento integral das crianças possibilitando o acesso aos processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens,

bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras. Assim, as experiências pedagógicas vivenciadas por elas devem ser compreendidas de modo a garantir a totalidade nos conhecimentos que constrói, nas relações entre razão e emoção, nas expressões corporais e verbais que desenvolve.

Compreende ainda que, a respeito das especificidades da aprendizagem e desenvolvimento, a criança aprende a partir de experiências concretas e significativas com diferentes parceiros. É preciso ter em relação às concepções da prática pedagógica, com o educando da Educação Infantil, a clareza de que o currículo age no sentido de construir as subjetividades humanas, que auxilia na formação dos princípios éticos, políticos e estéticos, que estão relacionados ao bem comum, democracia, autonomia, responsabilidade, criticidade, criatividade, sensibilidade, solidariedade, empatia, altruísmo (OLIVEIRA, 2010).

Neste sentido, de acordo com a teoria de Piaget (1975), as crianças passam por diferentes estágios específicos de seu intelecto e sua capacidade de perceber relacionamentos maduros. Esses diferentes estágios do desenvolvimento infantil são os mesmos para todas as crianças, independentemente de sua origem ou cultura. Apenas a idade pode variar de uma criança para outra. Esse processo evolutivo é constituído por quatro estágios, apresentados na figura abaixo:



Figura 4 – Estágios cognitivos de Piaget (adaptado pela autora)

Fonte: PIAGET (1975)

No primeiro estágio, chamado de estágio sensório-motor, a inteligência é prática, compreendendo a faixa etária de zero a dois anos de idade. O bebê assimila mentalmente

o meio em que vive sem construção de pensamento, ele apenas define esquemas de ação por meio da repetição e imitação. Este estágio de desenvolvimento nas crianças é caracterizado pela compreensão da mesma sobre o mundo, coordenando experiências sensoriais com ações físicas. O desenvolvimento procede de reflexos inatos. A criança, nessa fase, prefere estímulos coloridos, que brilham e se movem. Ela constrói seus esquemas tentando repetir um evento com seu próprio corpo, por exemplo, fazendo barulho tocando um brinquedo, jogando um objeto e puxando o cobertor para pegar um objeto. Elas repetem ações ao acaso, experimentando através de seu próprio corpo (PIAGET, 1975).

No segundo estágio, chamado de pré-operatório, a inteligência é simbólica, na qual a criança de dois a sete anos de idade, assimila suas ações por imagem, chegando a confundir aparência com realidade. É caracterizado também pela centralização no próprio eu, pelo sentimento de posse e egocentrismo, além de ser a famosa fase dos “porquês”. Nesse período, geralmente ocorre um evento importante e social na vida da criança: ela vai para a escola e passa a se relacionar com outras crianças de sua idade, pois até então sua relação era apenas com outros membros da família, conseqüentemente aumenta o seu vocabulário (PIAGET, 1975).

Na primeira infância, elas pensam de acordo com as suas experiências individuais, são egocêntricas, com pensamentos estáticos, intuitivos e sem lógica. É por isso que é bastante comum uma criança de seis anos cometer erros na interpretação de um evento ou na hora de expressar algo, falar na terceira pessoa referindo-se a si mesmo pois ainda não compreende completamente o conceito do “eu” que o separa do resto do mundo. É comum também as crianças atribuírem seus sentimentos ou pensamentos humanos a objetos. Esse fenômeno é conhecido como animismo ou pensamento “egocêntrico”, Piaget (1975), explica o porquê não são capazes de se colocar no lugar dos outros.

O terceiro estágio, chamado de operacional concreto, que engloba a faixa etária de sete até onze ou doze anos de idade, a criança já é capaz de fazer análises lógicas, não agindo apenas por observação imagética, mas começa a atingir um nível cognitivo mais elevado, desenvolvendo habilidades de empatia, concentração, responsabilidade, organização, colaboração, respeito mútuo e relacionamento interpessoal. Nesta penúltima etapa da teoria de Piaget, as crianças começam a usar o pensamento lógico apenas em

situações concretas, sendo capazes de executar tarefas mais complexas. Como por exemplo realizar operações matemáticas, não sendo capazes ainda de usar o pensamento abstrato (PIAGET, 1975).

O quarto estágio é denominado de operacional formal, possui capacidade de desenvolver conceitos, ideias e deduções sem precisar de um referencial concreto, compreende a faixa etária de doze anos em diante. Ao contrário da fase anterior, apresenta um raciocínio lógico e sistemático, com habilidade de criar hipóteses sobre um assunto que não sabe concretamente e de buscar explicações e soluções para os problemas por meio das possibilidades: “o que poderia ser?” ou “como fazer diferente?” (PIAGET, 1975).

O psicanalista e pesquisador americano Erik Erikson, também mapeou os estágios do desenvolvimento infantil, porém foi mais além quando afirmou ser possível atribuir mudanças pessoais. Para ele, a personalidade se desenvolvia pela resolução de tensões entre várias etapas ao longo da vida, representadas na figura abaixo:

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL - ERIK ERIKSON	
TENSÕES DE CADA ESTÁGIO	
IDADE	TENSÃO
até 2 anos	Confiança X Desconfiança
entre 2 e 3 anos	Autonomia X Vergonha e Dúvida
entre 4 e 5 anos	Iniciativa X Culpa
entre 6 e 11 anos	Diligência X Inferioridade
entre 12 e 18 anos	Identidade X Confusão de Identidade
entre 19 e 40 anos	Intimidade X Isolamento
entre 40 e 60 anos	Generatividade X Estagnação
entre 60 anos e resto da vida	Integridade X Desespero

Figura 5 – Estágios do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (adaptado pela autora)

Fonte: ERIKSON (1972)

A tensão que marca o primeiro estágio tem relação com a socialização do bebê, que é totalmente dependente dos seus cuidadores. Se essa relação for saudável, surgirá um sentimento de segurança e confiança nas pessoas e no ambiente. Os comportamentos de insegurança, desconfiança e ansiedade seriam efeitos colaterais da negligência dos pais, responsáveis ou tutores (ERIKSON, 1972).

O segundo estágio é marcado pela aquisição da linguagem e coincide com o senso de autonomia. A criança começa a entender que é um ser social dentre outros e a

aprender a manipular objetos. A vivência no círculo social saudável contribui para desenvolver a sua autonomia. Contudo, críticas repressivas tendem a causar sentimentos de dúvida ou vergonha, configurando uma raiva de si mesmo pela exposição à censura (ERIKSON, 1972).

O terceiro estágio na qual a autonomia tenha sido desenvolvida, gerará na criança a iniciativa, momento em ela que utilizará sua capacidade física e mental para expandir em outras áreas de forma criativa. Ampliará sua rede social além da família imediata, se alfabetizará e desenvolverá a sua imaginação. Os mesmos brinquedos ganham funções diferentes e o mundo ao redor é mais explorado intensamente. A ausência de iniciativa gerará a responsabilidade, internalizada na forma de culpa (ERIKSON, 1972).

O quarto estágio é marcado pela liberação da criatividade, é um verdadeiro dique se abre, pois surgirá a necessidade de controlar a imaginação e direcionar o foco criativo para processos de socialização formal, principalmente a educação. A diligência e a perseverança são recompensantes, contudo, se há muita cobrança ou inadmissão de falhas, pode surgir uma desmotivação e sentimento de inferioridade (ERIKSON, 1972).

O quinto estágio que compreende a adolescência, domina a demanda pela identidade. A tensão entre ser diferente e se conformar às normas de algum grupo para ser aceito gera a **crise de identidade**. Há pressão para assumir um papel na sociedade (Quem sou? Quem sou na minha família? Como quem vou me relacionar? Qual carreira seguir?), acompanhado pelas drásticas e autoconscientes transformações biológicas. O adolescente muda rapidamente os seus traços de personalidade, às vezes, não se reconhece nos novos papéis, resultando em uma confusão identitária (ERIKSON, 1972).

O sexto estágio depende do estabelecimento da identidade, através da qual a pessoa aproxima-se de outras conforme os valores, gostos e interesses. A socialização em faculdade, trabalho ou relacionamento íntimo requer uma identidade forte, “saber o que quer”, a incompreensão (mútua ou não) de outros sujeitos ou a dificuldade em forjar relações íntimas podem empurrar a pessoa para o isolamento (ERIKSON, 1972).

O sétimo estágio que engloba a socialização adulta pode resultar em carreira, família ou amizades duradouras. Sendo comum engajar-se em causas com uma

articulação maior e com menos improvisos ou paixões espontâneas. O papel profissional também requer tanto reconhecimento quanto influência em seu meio, inclusive de recompensas meramente utilitárias. Se os projetos frustram ou sua autoavaliação não é satisfatória, há uma estagnação e autossabotagem (ERIKSON, 1972).

O oitavo estágio caracteriza-se como a fase do balanço. A pessoa madura reflete sobre sua vida, sua história e seu legado. Quer por arrependimento ou gratidão, a pessoa pode se tornar mais doce. Quer por revolta ou indiferença, uma pessoa amarga que liga menos para a opinião alheia. Contudo, se não houver um sentimento de realização, a tendência é o não conformismo em aceitar o fim da vida (ERIKSON, 1972). A não resolução satisfatória de um estágio afetaria os subsequentes.

Outra contribuição teórica importante sobre essa temática surgiu a partir das pesquisas de Vygotsky. Para ele, desde o nascimento, o ser humano está rodeado por seus pares num ambiente cultural, por isso ele defende que o próprio desenvolvimento da inteligência é o produto dessa convivência, ou seja, o homem só se constitui nas interações sociais, desta forma é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas numa determinada cultura (VYGOTSKY, 2007).

Refere ainda que o bebê humano por ser indefeso e despreparado para lidar com o meio, depende dos seus responsáveis, que além de assegurarem a sua sobrevivência também mediam sua relação com o mundo, inserindo-o na cultura, apresentando os significados as condutas e objetos culturais que se formam ao longo da história. Neste sentido Rego ressalta que:

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade (REGO, 2011, p. 61).

Sobre o campo de estudo de Vygotsky, Rego (2011) refere que ele se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação. O aprendizado escolar influencia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na fase em que estão amadurecendo. Menciona ainda que “na perspectiva Vygotskyana, embora os conceitos não sejam assimilados

prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular” (REGO, 2011, p. 79).

Sobre o processo de aprendizagem, Vygotsky (2007), conceitua a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. Para descobrir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem não basta determinar o nível real da criança. É preciso descobrir o nível de desenvolvimento potencial da criança, isto é, a capacidade desta em desempenhar tarefas com ajuda de pessoas mais experientes (educadores e educandos), nesse processo em que a mediadora é intermediária da criança com objeto de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

A brincadeira para Vygotsky tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento infantil. É através dela que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, interage com o meio e com a cultura, imaginando diferentes situações e assumindo diversos papéis. Para o filósofo, a essência da brincadeira está na relação do significado e da percepção visual desta, entre situações do pensamento e situações reais. Essa relação permeia toda a atividade lúdica e indica o seu desenvolvimento, influenciando-a na forma de encarar suas ações no mundo (VYGOTSKY, 1994).

Sobre o processo do desenvolvimento da consciência moral, mencionamos que para os filósofos da antiguidade, a moralidade era algo inato, ou seja, próprio do homem. Já para os filósofos modernos e contemporâneos esta consciência é adquirida pelo homem em sociedade, através da socialização. Piaget (1896-1980), se apresenta como um deles, afirma em suas pesquisas com crianças em variadas atividades de jogos com regras com a finalidade de evidenciar e compreender o funcionamento do desenvolvimento moral, haja vista, que os jogos não sejam morais de fato, contudo ação colaboradora em decorrência de cultivar muitos valores durante a atividade de jogar.

Com base em seus estudos, Piaget (1977) menciona que:

O desenvolvimento moral na criança caracteriza-se por etapas, de acordo com as fases do desenvolvimento humano e os jogos colaboram com o processo de moralidade [...] isso acontece por representar regras que mesmo advindas de outras gerações podem sofrer alterações de acordo com os combinados

estipulados pelos jogadores [...] ação essa envolvendo em cada jogada questões que dizem respeito à justiça e honestidade, auxiliando no respeito e na aceitação das regras então estipuladas pelos jogadores (PIAGET, 1977, p. 11).



Figura 6 – Etapas do desenvolvimento da consciência moral de Piaget (adaptado pela autora)
Fonte: PIAGET (1977)

Para Piaget, (1977, p. 11) “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. Por conseguinte, essas regras estão de fato vinculadas à vida cotidiana. A qual a criança estabelece relações e delas absorve as noções para o convívio social. Nesse contexto do “Educar Moralmente” conclui-se que essa ação tem por premissa [...] “levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não são coisas simples: pede esforço e perseverança” (DE LA TAILLE, 2000, p. 47).

Diante das experiências vivenciadas, a criança tem a oportunidade de ser educada quanto à moralidade, aos poucos, até atingir a fase autônoma. As pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento moral mostraram que a moralidade faz parte de um processo construtivo, originando-se da interação entre o desenvolvimento: intelectual, emocional e social (PIAGET, 2014).

Piaget (2014), constatou a seguinte evolução:

Estágio do respeito unilateral - o respeito unilateral é o respeito do inferior com o superior, do pequeno em relação ao adulto, do caçula para com o mais velho, do menos forte para com o mais forte; o estágio da justiça igualitária (respeito mútuo), será um respeito entre parceiros, em que nenhum é considerado como superior, que estão no mesmo plano e que, todavia, têm estima ou respeito um pelo outro; a sequência de sistemas morais na criança, apreciando neles duas formas de moralidade: a moralidade da coação e a moralidade de cooperação (PIAGET, 2014, p. 253).

Em relação a moralidade da coação:

Implica um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio [...] que se alia, constantemente ao egocentrismo infantil. No tocante as regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento (PIAGET, 2014, p. 58).

Já a moralidade de cooperação:

Implica uma simples troca entre indivíduos iguais. Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode realmente socializar o indivíduo [...] é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva (PIAGET, 2014, p. 64).

Partindo desses dados, Piaget (2014), propõe como esquema de desenvolvimento moral a passagem da heteronomia para a autonomia, que acompanha o desenvolvimento cognitivo. Na etapa heterônoma, que domina até os sete ou oito anos, o juízo moral exercido baseia-se em considerações autoritárias, em regras objetivas, numa coação externa, motivando-se a moral para a criança a partir do externo. Caracteriza-se pela pressão moral do adulto que se traduz na criança em respeito unilateral, que é a base da obrigação e do sentido do dever. A origem e o fundamento da obrigação moral estão na vontade do adulto.

Até agora, a regra era imposta pelos mais velhos aos menores. Como tal, era assimilado por estes últimos às instruções ditadas pelos adultos. Aparecia, então, à criança, como sagrada e inatingível. A garantia de sua veracidade estava, justamente, em sua imutabilidade [...] a criança não chegava, realmente, senão a um simulacro da sociabilidade, para não dizer nada ainda da moralidade. A coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça, até diretamente (PIAGET, 2014, p. 63-64).

Na etapa autônoma, o juízo moral é regulado pelo reconhecimento dos direitos e necessidades dos demais, sendo esta moral de cooperação motivada a partir do interior da criança. A autonomia surge no momento em que a criança descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuo (PIAGET, 2014).

Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é a construção progressiva e autônoma (PIAGET, 2014, p. 64).

A reciprocidade é um fator de autonomia e de cooperação. Existe uma moral autônoma quando a consciência considera necessário um ideal independente de toda pressão exterior. Sem relação com os demais, não há necessidade moral, o

indivíduo, enquanto tal, conhece a “a-nomia” e não a “auto-nomia”. Por outro lado, toda relação com os demais em que intervém o respeito unilateral conduz à “hetero-nomia”. Somente a reciprocidade engendra autonomia. Por sua vez, a reciprocidade surge quando o respeito mútuo e a cooperação são bastante fortes para que o indivíduo experimente a partir de dentro a necessidade de tratar os demais como ele quer ser tratada, pois “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (PIAGET, 2014, p. 64).

Entre a etapa de heteronomia e a de autonomia, a moral da criança passa por uma fase intermediária. Nela, as relações da criança com seus pais são relações de pressão. Contudo, existe um afeto mútuo espontâneo que impulsiona a criança, desde o primeiro momento que engloba atos generosos e demonstrações afetivas que não estão prescritas. Este último fator é o ponto de partida da moral do bem que se desenvolve à margem da moral do dever. A criança não somente obedece às ordens do adulto, mas a regra em si, generalizada e aplicada de uma maneira original. Trata-se de um efeito da inteligência, que trabalha com as regras morais, generalizando-as e diferenciando-as. Não obstante, a moral que prevalece é a proveniente da pressão (PIAGET, 2014).

Desde os dez anos, em média, isto é, desde a segunda metade do estágio da cooperação e durante o estágio da codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente. À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto importa pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida (PIAGET, 2014, p. 60).

Surge assim uma aparente autonomia da consciência, que no fundo não é senão uma “pré-autonomia”, já que sempre tem uma regra que se impõe a partir de fora sem ser o produto necessário da própria consciência (PIAGET, 2014).

Segundo Lawrence Kohlberg (1927-1987), a consciência moral se forma num processo de conhecimento que decorre de fases de aprendizagem social. Estabelece três etapas do desenvolvimento moral, todas elas baseadas na noção que cada um tem de justiça, pois, para ele, cada pessoa estará em um determinado estágio de desenvolvimento moral de acordo com as suas respostas aos dilemas morais, exemplificados na figura abaixo:

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA MORAL - KOHLBERG

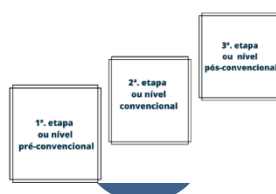


Figura 7 – Etapas do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg (adaptado pela autora)
Fonte: KOHLBERG (1963)

A primeira etapa corresponde ao nível pré-convencional e define que as pessoas respeitem as normas sociais, mas recebem o castigo se não as cumprirem ou esperam uma recompensa pelo seu cumprimento.

A segunda etapa, corresponderia ao nível convencional e determina que as pessoas respeitem as normas sociais porque consideram importante que cada um desempenhe o seu papel numa sociedade moralmente organizada.

A última etapa corresponde ao nível pós-convencional e estabelece que as pessoas se preocupam com um juízo autônomo e com o estabelecimento de princípios morais universais.

Conforme apresentados nas DCNEIS (2009) e discutidos por Oliveira (2010), os princípios da Educação Infantil são princípios éticos que correspondem aos valores relacionados à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, através das propostas pedagógicas que assegurem às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades em práticas educativas que valorizem suas produções, individuais e coletivas.

Os princípios políticos afirmam os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Esses valores, na Educação Infantil, ganham destaque em práticas educativas que conforme Oliveira (2010), contribuem para promover a formação participativa e crítica das crianças; criar contextos que as permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade; criar condições para que ela aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros,

Os princípios estéticos são referentes aos valores da sensibilidade, criatividade, ludicidade, diversidade, manifestações artísticas e culturais. Eles são evidenciados na forma de se relacionar e de ver o mundo infantil. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2010), devem valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências; organizar um

cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada uma e seu grupo já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades desta de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas diferentes idades (OLIVEIRA, 2010).

Compreendendo que esses direitos apresentam uma visão integralizada do desenvolvimento infantil, este currículo, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), é norteador para elaborações e adequações das propostas pedagógicas de redes municipais e de instituições de Educação Infantil de Pernambuco, como também de programas e projetos pedagógicos para essa etapa de ensino.

Considerações Finais

A concepção de educação ao longo dos anos foi sendo modificada em aspectos essenciais. Por exemplo, a educação por competências **assume uma nova ideologia e perspectiva educacional** que minimiza o mero acúmulo de conhecimento, para chamar a atenção para a importância da formação de nossas crianças e jovens para o seu adequado desenvolvimento e adaptação à sociedade.

O currículo na Educação Infantil mostra-se como elemento norteador da formação das crianças, priorizando a formação identitária, ludicidade, autonomia, autoestima, cooperação, interações e brincadeiras no processo de aprendizagem, especialmente considerando o desenvolvimento moral através das práticas pedagógicas vivenciadas.

Verificamos a necessidade que as práticas pedagógicas assumam e promovam o desenvolvimento integral dos educandos e sua preparação para a vida e para a construção da própria cidadania. Desta forma, será possível que estes se tornem sujeitos sociais e protagonistas de suas próprias histórias, e que possam contribuir com uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

Apresentamos referências teóricas acerca das etapas e fases do desenvolvimento infantil, bem como sua importância na evolução da consciência moral até se chegar a autonomia, que é a mais almejada. Pais e tutores

desempenham papel de grande importância, pois interferem diretamente neste processo, propiciando a criança avançar ou estagnar.

Ainda sobre a relevância da autonomia, no âmbito escolar, apontamos através desta pesquisa um guia para tutores e educadores, no intuito de serem construídas práticas pedagógicas que viabilizem a formação de educandos autônomos para uma sociedade em constante mudanças.

Referências

- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (org.). Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora SENAC, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS). Resolução n. 5 de 17 de dez de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- DE LA TAILLE, Y. Limites: Três Dimensões Educacionais. Editora: Atica. 2000.
- DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.
- DOWBOR, L. A reprodução Social. São Paulo: Vozes, 1998.
- ERIKSON, E. Infância e sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- GOODSON, I. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- HAMZE, A. O professor e o mundo contemporâneo, 2004.
- KOHLBERG, L. O desenvolvimento das orientações das crianças para uma ordem moral: I. Sequência no desenvolvimento do pensamento moral. *Vita Humana*, 6 (1-2), 11-33, 1963.
- OLIVEIRA, ZILMA DE MORAES RAMOS. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. Pedagogia da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In: OLIVEIRA-FORMOZINHO, J; KISHIMOTO, T; PINAZZA, M. (Org.) Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes Currículo de Pernambuco: educação infantil / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. – Recife: A Secretaria, 2019.
- PERRENOUD, P. Construir competências desde a escola: trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean; et alii. *A Tomada da Consciência*. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos e EDUSP, 1977.
- PIAGET, Jean. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 15/03/2023

RECEIVED: 15/03/2023

RECIBIDO: 15/03/2023

APROVADO: 12/07/2023

APPROVED: 12/07/2023

APROBADO: 12/07/2023