

## **O ambiente sociomoral em uma escola de Educação Infantil: reflexões sobre a relação adulto-criança.**

Amanda Nascimento Santana - UFPE<sup>1</sup>  
Catarina Carneiro Gonçalves - DEC-UFPE<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Ambiente sociomoral é um termo que compreende a abrangência de todas as relações da criança como importantes para seu desenvolvimento moral, dentre elas, as relações adulto-criança se destacam. Tendo em vista isso, traçamos como objetivo geral a análise das marcas dessas relações no ambiente sociomoral de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Recife. Para atingi-lo realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de coleta de dados observações guiadas por diário de campo em uma turma de grupo V, que possuía como responsáveis uma professora e uma estagiária. Obtivemos como resultados uma relação adulto-criança marcada pela centralização do poder na educadora, regras expiatórias, crianças inibidas de participarem da construção de regras, conflitos tomados por lições de morais, reforço ao respeito unilateral, caracterizando-se assim, um ambiente sociomoral coercitivo.

**Palavras-Chaves:** Educação Infantil; Ambientes Sociomorais; Desenvolvimento Moral; Infância.

### **INTRODUÇÃO**

As escolas são marcadas por uma infinidade de ambientes, indo desde os que enfocam mais a dimensão cognitiva até aqueles nomeados como sociomorais. O ambiente sociomoral é um termo utilizado para designar todas as relações interpessoais que englobam as experiências da criança na escola, incluindo as interações com os pares, com os adultos, com o ambiente físico e com as regras. Todas estas dimensões são consideradas importantes para o desenvolvimento moral da criança, posto que ajudam meninos e meninas a perceberem como

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ensino e Currículo – Orientadora do Trabalho.

o mundo funciona, reconhecendo valores, princípios e regras fundamentais para a construção de uma convivência ética (DEVRIES e ZAN, 1998).

De modo geral, quando pensamos na qualidade destes ambientes sociomoraes, Kanoener e Leonardi (2022) destacam que há dois tipos: os coercitivos e os cooperativos. Os coercitivos possuem marcas mais autoritárias e de respeito unilateral, ao passo que os cooperativos se configuram numa perspectiva dialógica, pautada no respeito mútuo. Considerando que o desenvolvimento moral perpassa pelas relações trilhadas no ambiente, as autoras destacam que é importante que as escolas se caracterizem de modo cooperativo.

Para tanto, este tipo de ambiente deverá ser marcado pelo bem para si e para o próximo, bem como a solidariedade, a justiça e o respeito por todos os membros da comunidade educativa. Quando pensamos que na Educação Infantil os adultos possuem um alto impacto na caracterização do ambiente sociomoral, DeVries e Zan (1998) nos provocam a pensar a análise da relação adulto-criança é muito relevante, posto que, de modo geral, são os(as) educadores(as) que marcam o tom das relações, das regras e da convivência na escola.

Infelizmente, na formação de educadores, tais questões quase não aparecem, ficando lacunas na construção de saberes docentes que os ajudem a manejar as interações na escola e, ainda, potencializar o desenvolvimento infantil favorecendo o desenvolvimento moral autônomo das crianças. A própria trajetória pessoal da pesquisadora, na formação inicial num curso de Pedagogia, evidencia ausência de discussões desta natureza, impactando negativamente na construção de um trabalho que favoreça a construção de ambientes democráticos e cooperativos na escola.

Isso foi, exatamente, o que também foi observado no campo da prática profissional vivido no estágio curricular supervisionado. As interações entre as crianças ganharam destaque nas observações feitas nos estágios, mas, infelizmente, foram, muitas vezes, mal mediadas pelos adultos na escola, evidenciando que a composição de ambientes sociomoraes que favoreçam a autonomia é um dos maiores desafios que educadores e educadoras enfrentam no cotidiano profissional.

Reconhecendo a importância dos adultos na constituição de um ambiente escolar nos perguntamos: **como as relações adulto-criança caracterizam o ambiente sociomoral?** Desta indicação levantamos a hipótese de que os adultos, nas escolas da infância, ainda assumem uma postura autoritária, inibindo a participação das crianças e, ainda, fazendo uso de regras expiatórias que prejudicam o desenvolvimento moral de crianças rumo a conquista da autonomia moral.

Para responder a essa indagação, traçou-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar as relações adulto-criança na caracterização de um ambiente sociomoral de um CMEI na Rede Municipal do Recife. Como objetivos específicos delimitamos: conhecer as regras da escola e seu processo de construção; verificar como ocorre a mediação de conflitos pelos adultos com as crianças de cinco anos e, ainda, analisar as marcas da relação adulto-criança nas relações interpessoais na educação infantil como foco para observação do respeito e suas manifestações.

O percurso metodológico foi delimitado por uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, buscando conhecer como uma educadora nos espaços de aprendizagem constrói as marcas morais destas relações.

Para tanto, o estudo será organizado a partir da discussão sobre o desenvolvimento moral, os ambientes sociomorais e os impactos da relação adulto-criança na caracterização deste ambiente, construindo um repertório epistemológico que permita interpretar o estudo analisado, caracterizando o ambiente.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Desenvolvimento Moral e Primeira infância: uma construção epistemológica do despertar do senso moral e o ingresso na heteronomia.**

A moralidade e o desenvolvimento moral ainda ocupam uma posição periférica na formação docente. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, quando buscamos inventariar os estudos produzidos nos últimos cinco anos nos Anais da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Ao construirmos este Estado da Arte encontramos, apenas, sete artigos relacionados ao interesse dessa pesquisa, os quais tiveram seus resumos analisados: Câmara (2013) retratou concepções de moralidade de filósofos para a educação moral; Trevisol et al. (2013) abrangeram práticas de educação moral no ensino fundamental; Silva (2015) desenvolveu um estudo do corpo do professor como objeto de coerção de regras no ensino fundamental, enquanto Câmara e Andrade (2015) buscaram retratar a compreensão dos professores sobre os conflitos entre estudantes do ensino médio.

Além destes encontramos, ainda, Castelli e Delgado (2015) que se propuseram a analisar os conflitos entre bebês e crianças mais velhas; Silva e Andrade (2015) que escreveram com foco na autogestão emocional do docente e na gestão de conflitos, especificamente na

teoria Walloniana, e com professores do ensino fundamental. Rebelo e Simão (2017) que publicaram um texto em torno das regras na Educação Infantil e o impacto dela nas relações de uma perspectiva sociológica. A partir desta publicação, até o ano de 2021, não encontramos mais nenhuma publicação em torno da temática.

Diante dessa escassez no campo teórico e, ainda, reconhecendo a relevância da temática, recorreremos aos autores de referência para produção do arcabouço teórico dessa pesquisa, elegendo o suíço Jean Piaget (1994) como norte de nossas discussões. Fazemos tal escolha por compreendermos que, apesar desse teórico ter publicado uma única obra para tratar sobre o tema de nosso interesse, intitulada “O juízo moral na criança”, foi um dos pioneiros a lançar luz sobre o desenvolvimento moral infantil, abrindo portas para novas reflexões em torno da infância e a conquista da autonomia moral.

Nesta obra, o autor expressa que o desenvolvimento moral é um processo que passa por duas etapas: a heteronomia e a autonomia. Essas etapas são antecedidas pela anomia, dada num estágio motor e individual em que a criança ainda não concebe regras coletivas, apenas regras motoras, manipulando objetos de acordo com seus próprios desejos, pois a mesma também se encontra em um estágio de egocentrismo. Justo por isso a anomia, para Piaget, não é considerada um estágio de moralidade, sobretudo pela pouca capacidade das crianças em conservar regras.

Apenas a partir do momento que a criança começa a compreender e conservar as regras é que se consolida a gênese moral, ocorrendo o que Piaget (1994) nomeou como despertar do senso moral. Esse “despertar” corresponde, justamente, ao ingresso da criança no universo moral. Para tanto, ela necessita, diretamente, de adultos significativos responsáveis por apresentar o mundo das regras, fazendo com que a criança compreenda que agimos em função de determinadas regulações sociais e morais. A moralidade é, então, justamente a compreensão de que o mundo é constituído por uma série de regras, princípios e valores que precisam ser legitimados em função da qualidade da convivência ética entre as pessoas (noção de certo e errado, por exemplo).

Entretanto, para que isso ocorra, a criança precisa, necessariamente, de algo externo, sendo, de modo geral, os adultos de referência que introduzem as crianças no universo moral. Justamente por isso, nessa fase, o respeito às regras é unilateral, de forma que a moral é considerada heterônoma. Como a marca da heteronomia é o respeito inquestionável às regras e as autoridades, essa fase do desenvolvimento é chamada, também, de “moral da obediência”, pois a criança toma para si as regras como uma obrigação sem que sejam frutos da sua própria consciência, mas sim, da coação do adulto.

É também nesta etapa que a criança interpreta as regras através de um realismo moral, ou seja, ao pé da letra. Para exemplo, destacamos um trecho da entrevista de Piaget com uma criança de seis anos:

- Você compreendeu bem as histórias? Repita-as para ver! - Um menino é chamado para jantar. Há quinze pratos sobre uma bandeja. Ele não sabia. Abre a porta. Quebra quinze pratos. - Muito bem. E a segunda história? - Havia um menino, e depois esse menino quis comer doces. Subiu numa cadeira, esbarrou numa xícara, e ela se quebrou. - Esses meninos, são os dois igualmente vilões ou não? - Os dois são igualmente vilões. - Você os castigaria da mesma forma? - Não. Mais aquele que quebrou quinze pratos. - Ele é mais vilão ou menos que o outro? - Um pouco mais. Quebrou quinze pratos. - Por que os quebrou? - Porque não sabia que ali havia quinze pratos (p. 104, 1994).

Podemos ver, a partir do diálogo apresentado, que a criança considera a sua ação como uma responsabilidade objetiva, definindo o bem pela obediência às regras e o mau, em contrapartida, pela transgressão das mesmas, não importando as subjetividades envolvidas na situação, como as intenções por trás do agir. O julgamento decorre, exclusivamente, dos resultados materiais provocados pela ação. Isso significa dizer, então, que num primeiro momento do desenvolvimento moral as crianças da Educação Infantil, por exemplo, legitimam as regras não porque já sejam capazes de compreender os princípios de onde derivam, mas, sim, porque legitimam o adulto de referência que instituiu as regras.

Yves de La Taille (2010) explica, então, que a validação de adultos de referência como detentores da moral ocorre, sobretudo, pela capacidade da criança experimentar afetos em relação ao sujeito educador. Sobre os afetos, La Taille nos explica, ainda, que o ingresso na heteronomia ocorre considerando diversos sentimentos que a criança experimenta pela figura de autoridade, dentre os quais destacamos o medo e o apego. Sobre o medo compreendemos que ele decorre do fato da criança ver nos adultos figuras superiores que possuem poderes que ela não tem. O sentimento de apego é construído, justamente, pelos adultos amáveis e admiráveis, cujo amor deseja ser mantido pela criança. A junção desses sentimentos explica o respeito unilateral das crianças pequenas que acarreta uma obediência voluntária ao(s) adulto(s) de referência, marca fundamental da etapa de heteronomia.

Além da díade medo-apego La Taille (2010) destaca a existência de outro sentimento: a confiança das crianças pequenas para com os adultos de referência. Portanto, se há incoerência entre os dizeres e os fazeres dos adultos, mesmo que as regras sejam boas, a dimensão afetiva necessária para a motivação do fazer moral irá ser afetada perante crianças ainda heterônomas.

Deste modo, reconhecendo que professores e professoras são adultos de referência para as crianças, assumindo uma função muito relevante no desenvolvimento moral delas,

consideramos que a forma como educadores(as) se relacionam com os meninos e com as meninas na escola irá impactar, diretamente, no despertar do senso moral e na qualidade do juízo moral infantil.

Isso porque, a forma como os adultos se vinculam às crianças, estabelecendo a díade amor-temor e, ainda, a confiança construída fará com que as crianças possam legitimar regras, em fases iniciais de heteronomia, conservando formas éticas de agir com as outras pessoas em um universo moral.

Sabemos que a heteronomia é a porta de entrada no mundo da moral, mas, também, não é o ponto de chegada quando falamos na possibilidade de construção de uma personalidade ética. Isso porque, embora na Educação Infantil as crianças sejam, em função de seus desenvolvimentos biológicos e cognitivos, ainda heterônomas, precisam experimentar uma educação que as liberte para alcançarem a tão sonhada autonomia moral.

Diferentemente da obediência, marca da heteronomia, encontramos em fases autônomas de desenvolvimento moral a adesão aos valores e, por isso, essa etapa é descrita por Piaget (1994) como moral do bem. Entretanto, a conquista da criança por uma moral autônoma não decorre, exclusivamente, de um amadurecimento biológico. Ele decorre, sobretudo, de movimentos feitos pela criança, ainda heterônoma, na busca por uma autorregulação que não dependa dos olhares dos adultos na tomada de decisão sobre como deve agir. Vale lembrar: apenas uma criança autorregulada pelos valores morais constitutivos de sua personalidade poderá alcançar a autonomia moral.

Para tanto o Piaget (1994) nos diz que outros três sentimentos se fazem necessários, reconhecendo que apenas obedecer é pouco para construção de uma moral mais sofisticada. Como primeiro sentimento dessa nova tríade Piaget destaca a simpatia, destacando ser a capacidade de sensibilização com os estados afetivos das pessoas à volta, podendo mobilizarem-se para suprir necessidades singulares.

Outro sentimento seria, ainda, a indignação que surge em situações em que a criança julga que algo lhe é devido, compreendendo uma noção de justiça, mesmo que na primeira infância ainda esteja centrada apenas em si mesma. Ainda segundo o próprio Taille, justiça é uma virtude, e virtudes “são traços de caráter, elas são uma leitura ética da personalidade.” (p. 16, 2010).

Por fim, o sexto sentimento invocado por Piaget (1994) é a culpa, considerado por ele como um importante sentimento autorregulador. De acordo com a teoria piagetiana a culpa é a base da autorregulação por implicar na avaliação da conduta moral pelo próprio sujeito, superando a necessidade do juízo alheio que marca a heteronomia.

Justamente por isso, na autonomia moral, o respeito passa de ser unilateral para respeito mútuo e as relações passam de coação para relações de reciprocidade e igualdade. Dessa forma, as responsabilidades perante as ações serão subjetivas, pois terão em vista as intenções de cada indivíduo e contarão mais com o autojuízo do que o julgamento alheio (PIAGET, 1994).

Sabemos, como já afirmado, que os adultos significativos são muito importantes para o desenvolvimento moral. Entretanto, não apenas as pessoas influenciam na percepção que as crianças constroem sobre as regras, os princípios e os valores. Para que uma criança tenha condições de galgar a autonomia moral é importante reconhecer a qualidade do ambiente sociomoral da escola como outro fator determinante. Isso porque as instituições educativas são espaços para convivência sistemática com as diferenças, posto que nelas que as crianças interagem, cotidianamente, vivendo relações marcadas por diferentes etnias, condições socioeconômicas, valores etc. Com isso, a criança pode experimentar variadas situações de conflitos próprias dessa convivência diversa, sendo capaz de experimentar oportunidades que a leve a se deslocar de si para, com isso, enxergar outras formas de ser e conviver.

É por isso que a escola de Educação Infantil, por ter sua natureza republicana, precisa assegurar em seu cotidiano valores que sejam pró-sociais, fomentando a convivência em relações paritárias e com as autoridades pautadas no respeito mútuo. Nunca é demais lembrar que, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009) as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem seguir princípios éticos de solidariedade e respeito ao bem comum e as diversas culturas, identidades e singularidades.

Justo por isso, a seguir, trataremos dos ambientes na escola, refletindo sobre suas características e seu papel na construção do desenvolvimento moral de meninos e meninas na Educação Infantil.

### **Os ambientes sociomorais e o impacto na construção de uma autonomia moral.**

É comum ouvirmos falas referentes à educação moral, de que a mesma é dever apenas da família e não da escola. Ou, ainda, que a escola e as creches devem ser ambientes neutros para educação das crianças. Contudo, as pesquisas em torno dos ambientes educativos indicam o contrário.

Segundo Marques et al. (2017) de fato, a família é onde a criança inicia sua experiência de socialização primária. Entendemos, portanto, o contexto familiar como um berço da educação moral. No entanto, esses autores apontam que mesmo que o ambiente de

educação não expresse a responsabilidade sobre a educação moral das crianças, ele transmite valores (MARQUES. *et al.* 2017) ou seja, a escola e as creches têm forte influência no desenvolvimento moral das crianças, mesmo que não queiram, ou até mesmo que não sejam conscientes disso. Refletimos assim, que a neutralidade nunca fará parte dos ambientes das creches e escolas e que é dever das instituições educativas assegurar condições potencializadoras de desenvolvimento integral às crianças, o que inclui o desenvolvimento moral.

Quando falamos em ambiente sociomoral nos referimos a todas as relações interpessoais que constituem a vivência das crianças tanto nas escolas, quanto nas creches, considerando as interações com os adultos, com os colegas, com as regras e com o próprio ambiente:

Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas idéias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 65).

Justo pela importância do ambiente e por compreender que ele pode vir caracterizado por marcas nas relações interpessoais, DeVries e Zan (1998) destacam que os ambientes sociomorais podem ser cooperativos e coercitivos. Para as autoras um ambiente coercitivo é aquele marcado pela autoridade irrestrita do adulto, a punição e o medo. Já os ambientes cooperativos são definidos como aqueles marcados pelo diálogo, respeito mútuo e cuidado compartilhado.

Nessa perspectiva, as autoras nomeiam três possibilidades de ambientes sociomorais:

O “campo de treinamento de recrutas”, é caracterizado por uma forte pressão por obediência, de forma que os adultos detêm um rígido controle sobre as crianças. Justo por isso, as regras são impostas para controlar e manter a ordem e os conflitos são repreendidos sem que seja analisada a origem dos problemas.

A “comunidade” as crianças são compreendidas como sujeitos de direito, e a relação delas com os adultos se dá em meio ao respeito mútuo. As regras são exploradas porque são entendidas como necessárias para a convivência entre todos, de forma que os princípios são evidenciados. Já os conflitos são tratados como oportunidades de aprendizagens sobre o ponto de vista do outro, culminando em reciprocidade.

Na “fábrica” a relação adulto-criança possui como marcas a obediência e a produção de formas que os acertos são elogiados e os erros criticados. Neste ambiente as regras existem para controle dos resultados, sendo ignorado o âmbito da convivência. Os conflitos são geridos de forma a serem facilmente contornados, resultando na não valorização dos sentimentos dos envolvidos.

Todas essas fundamentações teóricas nos provocam a pensar que se na educação infantil encontramos crianças que estão ainda despertando moralmente, com condutas dentro de uma moral heterônoma, não são os ambientes de coerção que irão levá-las a uma moral autônoma, dessa forma consideramos o que Knoener e Leonardi explicitam:

A escola que pretende uma educação baseada em valores o mais importante não é o quanto se produz, mas sim como as crianças aprendem e isso é fortemente influenciado pelo ambiente sociomoral promovido. Para isso, é preciso que professoras e professores reflitam e considerem em seu planejamento e rotina alguns pontos essenciais, dentre eles: a organização do espaço, equilíbrio entre iniciativa infantil e as atividades dirigidas; a atenção aos aspectos emocionais e não só aos cognitivos; rotinas estáveis, mas com atividades variadas; propostas que promovam desenvolvimento integral; uso de uma linguagem respeitosa; atenção às necessidades individuais de cada criança; enfim, a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo. (p. 50, 2022).

Nesse contexto, compreendendo que os adultos influenciam fortemente na qualidade do ambiente em que as crianças vivenciam na educação infantil. Assim, nos debruçamos sobre seu papel no desenvolvimento moral das crianças.

### **Os adultos de referência e o papel diante do desenvolvimento moral das crianças.**

Compreendemos, a partir da perspectiva do desenvolvimento moral, que a criança pequena está em uma etapa de desenvolvimento nomeada como heterônoma e que pelas características dessa etapa de desenvolvimento, necessita da referência dos adultos para suas condutas. Na escola de educação infantil as relações interpessoais marcam o ambiente sociomoral.

Nesse contexto, Vinha e Tognetta (2009) apontam que as regras existem para regulação dessas relações, objetivando a promoção da harmonia na convivência social. Além disso, as autoras apontam a necessidade de se refletir sobre conflitos interpessoais, tendo em vista que eles impactam significativamente na construção das regras. A partir dessa inferência, refletimos que os adultos, enquanto importantes na definição dos ambientes sociomorais, possuem como papel fundamental a mediação de construção de regras e conflitos.

Dessa forma, compreende-se que os conflitos não podem ser interpretados como algo não natural, não devendo os adultos desperdiçar energia tentando evitá-los, pelo contrário, há a necessidade de entendê-los como parte das relações, não sendo a ausência deles um sinal de harmonia (VINHA, 2006), pelo contrário, de acordo com DeVries e Zan (1994) a ausência pode indicar um ambiente altamente coercitivo que inibe as relações entre as crianças.

No que refere especificamente à criação de regras, DeVries e Zan (1994) expressam que apesar de ser uma oportunidade de as crianças exercitarem a autonomia, há uma resistência por parte dos adultos devido a uma insegurança em relação a capacidade das crianças de criarem regras, ou um temor de que sejam criadas regras inaceitáveis. No entanto, de acordo com as observações das autoras, é possível que isso seja efetivado na educação infantil. O adulto poderá pensar em regras importantes para turma, e apresentá-las de maneira não impositiva, mas trazendo a reflexão em torno de problemas de convivência que ele observa, estimulando a turma a pensar como mudar as situações. Assim, as crianças vão construindo o conhecimento moral em torno da construção de regras por meio da reflexão das razões de existirem.

Contudo, consideramos o que Vinha (2000) destaca: há regras que não são negociáveis, como por exemplo “não bater”, ou até mesmo regras de saúde como tomar banho e escovar os dentes, pois as mesmas não podem deixar de existir. A partir do que a autora traz refletimos que independente da não negociação dessas regras, é necessário que se reflita sobre a razão de suas existências e, ainda, que se cuide da forma como as regras são apresentadas ou criadas, implicando as crianças nos processos de reflexão sobre a criação das regras e sobre as suas necessidades.

Vinha (2000) ainda afirma que é comum tratar regras associadas ao medo da punição em forma de castigo, bem como o estímulo de recompensa para a criança que a executa. Esta é uma forma de coagir as crianças que conseqüentemente ocasiona a não reflexão em torno do porquê da regra. Pelo contrário, as regras são legitimadas por motivos que não farão sentido no decorrer do tempo e, facilmente, serão transgredidas quando as figuras de coação não estiverem presentes em função das crianças não terem conseguido compreender os princípios e valores que sustentam as regras.

Mais especificamente sobre a temática de punições e castigos, podemos compreendê-las como sanções expiatórias. De acordo com Piaget (1994), as punições recebem essa nomeação em função de serem arbitrárias. Ou seja, não se relacionam a natureza do ato sancionado com a sanção aplicada. O objetivo punitivo é, portanto, o de promover sofrimento de acordo com a gravidade da transgressão à regra.

Em contrapartida, o autor ainda indica que há sanções que podem ser educativas. Para tanto, elas precisam assumir a dimensão da reciprocidade, vinculando-se a intervenção educativa do ato infracional. Piaget parte do pressuposto de que são as consequências ditas naturais perante o ato que fazem o indivíduo entender em que acarreta sua falta. Por exemplo, quando ela mente não é suficiente que ela fique de castigo. A criança precisa compreender, para demover o comportamento desonesto, que quando ela não atua de forma honesta há ruptura de um elo social entre ela e a outra pessoa.

Em meio aos recortes de conflitos entre crianças das autoras DeVries e Zan encontramos um exemplo dessa sanção na prática:

(Peige mantém seu braço delicadamente em torno de C, enquanto Z conversa com ela)

Z: Eu não gosto quando - Eu sinto sobre isso. Eu me sinto triste.

P: Oh, C, você ouviu isso? Olhe para o rosto de Z. Z, pode dizer isso novamente?

Z: Eu não gosto disso e eu... não.

P: E como você se sente?

Z: Eu não quero mais ser sua amiga.

P: (Para C) Veja, quando você empurra ou quando belisca Z, ela não quer mais ser sua amiga.

C: (Luta para libertar-se) Eu vou sair daqui. (Ela se afasta).

P: Você está se sentindo um pouco melhor, Z?

Z: (Assente)

P: Muito bem. (1998, p. 96)

Nesse trecho, mediado por uma professora chamada Peige, podemos também perceber que ela compreende a importância das crianças resolverem seus próprios conflitos, e que o papel do adulto é a mediação. Essa postura está de acordo com o que nos apontam Vinha e Tognetta (2009) sobre a necessidade que o adulto evite tomar partido, propor resoluções, bem como falar pelos envolvidos. Pois é preciso estimulá-los que descrevam os próprios sentimentos e representem suas próprias perspectivas.

DeVries e Zan (1998) também apontam alguns tópicos interessantes para as mediações de conflitos: calma e controle das reações, expressões faciais, tom de voz; inclinar-se em direção das crianças ou sentar-se ao lado delas.

Outro tópico relevante apontado é o da aceitação e validação de sentimentos por parte do adulto para com as crianças, pois sentir é um direito, principalmente considerando que existe um ponto de vista por parte da criança e ele não deve ser censurado, pelo contrário, as crianças devem ser estimuladas a expressarem o que sentem e o porquê se sentem de tal maneira. O adulto, nesse contexto, deve também ajudar a tornar essa comunicação mais clara, por vezes repetindo o que a criança falou com outras palavras, auxiliando-as compreenderem umas às outras.

Refletimos a partir dessa perspectiva que a validação dos sentimentos juntamente com o incentivo à expressão dos mesmos através de palavras, é um caminho para solução de conflitos que acabam por ter agressões físicas.

Sobre esses tipos de conflitos, DeVries e Zan indicam que é papel do adulto assegurar a segurança física das crianças, nesses casos o adulto deve utilizar seus braços, com cuidado para não fazer pressão, em torno da criança que está agredindo e também retomar a “regra inegociável”, explicar que agredir não é aceito naquele ambiente, e que devemos usar as palavras para se comunicar, ou pedir ajuda quando não conseguir, mas nunca agredir.

Nesse contexto, Vinha nos auxilia a pensar como se dá o cenário quando esse cuidado não ocorre:

As crianças estão convivendo e, de repente, acontece uma briga. Se o professor finge que não vê, ele está passando uma mensagem de que, nessa escola, a agressão é permitida. Ao contrário, se a briga é encerrada por um adulto e os dois são colocados de castigo, a mensagem é de que os adultos têm mais autoridade, e quando vocês tiverem um problema têm de procurar um adulto (2000, p. 20).

Os ambientes sociomoraes derivados dessas atitudes de ignorância as agressões entre crianças ou que colocam o adulto como figura coercitiva, têm constante manutenção da moral heterônoma. O contrário ocorre nos ambientes que possuem o adulto como figura mediadora de conflitos e que propõem, através da mediação de conflitos, o entendimento da necessidade das regras e o motivo delas existirem. É um conhecimento que é construído com o tempo, com desenvolvimento cognitivo e com afetividade, plantando e regando sementes para que desabroche a autonomia moral nas relações de convivência futuras das crianças.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa aqui desenvolvida foi caracterizada como um estudo qualitativo, do tipo Estudo de Caso, em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife. Investigamos uma turma de Educação Infantil, que atende crianças de 4 ou 5 anos, considerando que estas idades já despertaram moralmente e, portanto, sofrem mais interferência da qualidade do ambiente no desenvolvimento das crianças.

Como tivemos como objeto de investigação a qualidade do ambiente sociomoral, priorizamos uma turma em específico, ampliando a quantidade de observações feitas, a fim de que consigamos compreender a cotidianidade do trabalho docente e não, apenas, recortes pontuais de dias específicos. Desse modo, foram realizadas 11 visitas com duração de quatro

horas (13h30 às 17h30), correspondendo a 44 horas de observações durante o período de novembro e dezembro de 2023.

Como instrumento de coleta de dados fizemos uso de observações, guiadas por diário de campo, a fim de garantir o rigor metodológico, tal como defendem Lüdke e André (1986). De acordo com as autoras, para que as observações contribuam para construção de estudos científicos é preciso que elas sejam, “antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p. 25).

Desse modo, construímos um roteiro de observação que dirigiu os olhares da pesquisadora para o objeto de análise aqui em lócus: os ambientes sociomoraes, analisando as interações, as regras, os valores, os conflitos e o respeito que se manifestam na relação adulto-criança.

Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo Latente de Bardin (1977), de modo que nos debruçamos sobre os sentidos expressos na composição do ambiente, relacionando os discursos, as trocas relacionais e as ações manifestadas na escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **A escola “com paz” e suas descrições**

O presente estudo foi realizado em uma escola municipal de educação infantil, parte da rede pública da cidade do Recife. A escolha da instituição foi feita em função dela estar dentro de um COMPAZ – Centros Comunitários da Paz, cujo objetivo é o de fortalecer a convivência comunitária, construindo uma cultura de paz. Justo por isso e, ainda, buscando preservar a identidade da instituição investigada, nomearemos a escola, doravante, de “Com Paz”.

Desse modo, reconhecendo que esse estudo versa sobre a convivência ética na escola, com foco para os ambientes sociomoraes, consideramos pertinente conhecer uma atuação educativa que já faz parte de uma ação política maior de enfrentamento à violência e do fortalecimento das relações interpessoais na comunidade, considerando o elemento central da cultura de paz.

A turma analisada era composta por um total de doze crianças, uma professora e uma estagiária. A educadora responsável pela turma é formada em Pedagogia e atua na área da educação há dezoito anos, embora, na Educação Infantil, esse seja o primeiro ano que ela atua

com crianças na primeira infância. A estagiária é estudante do curso de Pedagogia, estando cursando o quinto período.

Através das observações realizadas pudemos perceber que a rotina da instituição é organizada da seguinte forma: as crianças chegam e são recebidas pela professora e a estagiária na sala designada para o grupo, não há nenhuma ação direcionada para a essa chegada, de modo que elas se sentam nas cadeiras e conversam enquanto as adultas se organizam; o ambiente de aprendizagem é fixo, não havendo muita alteração ao longo das observações realizadas.

Na sequência há uma roda inicial musical, na qual as crianças cantam músicas do repertório infantil escolhidas pela professora ou pelas crianças. Em alguns momentos, elas dançam e brincam, pois há a presença de brincadeiras cantadas.

Concluída a roda, sempre são realizadas propostas pela professora em que as crianças são convidadas a realizarem registros, no quadro, como escrita de palavras advindas do calendário, e no mural, utilizando números.

Depois desse momento acontecem outras propostas de atividades variadas, até o momento em que as crianças param para lanche no refeitório onde não possuem opção de escolher cardápio ou se servir, recebem o prato feito e se sentam para comer. Após o lanche as crianças retornam para a mesma sala ambiente e dão continuidade a proposta de atividade que foi iniciada antes do momento da alimentação.

Quando todos concluem a atividade, as crianças são direcionadas ao recreio, que ocorre no parque da escola. As crianças que, por algum motivo, não conseguem concluir a atividade, ficam sem o recreio, finalizando a proposta com a estagiária na sala de origem.

Após a finalização do recreio, que dura, em média, 30 minutos, as crianças higienizam as mãos e se dirigem, mais uma vez, ao refeitório, para jantar. A distribuição do alimento ocorre de forma similar ao lanche, sem que haja participação das crianças na escolha ou no momento de servir. Após esse momento, as crianças retornam para a sala ambiente e ficam utilizando brinquedos ou massinhas até o momento em que os familiares chegam para buscá-las.

A seguir, utilizando categorias de análise extraídas dos conteúdos observados, apresentaremos os dados de pesquisa oriundos das coletas efetuadas nas 44 horas de observação nesta escola “Com Paz”.

### **Fábrica de paz: será possível produzir relações de convivência ética na escola?**

Buscando responder ao objetivo geral desta pesquisa, o qual foi “analisar as relações adulto-criança na caracterização de um ambiente sociomoral de um CMEI na Rede Municipal

do Recife”, identificamos que a escola observada se categoriza no que foi apresentado como ambiente sociomoral do tipo fábrica, com marcas mais coercitivas.

Pois, lançando um olhar para as propostas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, identificamos uma preocupação grande da docente em avançar nos trabalhos, interditando qualquer outra ação que pudesse atrapalhá-los. Um exemplo dessa situação pode ser expresso através da seguinte cena observada:

**Cena 1:** Uma criança é convidada para se dirigir ao quadro para escrever uma palavra. Enquanto Malala<sup>3</sup> tentava escrever, a professora a auxiliava. Em dado momento a criança se desconcentra em função do barulho na sala. Então a adulta verbaliza: “eu não acredito que vocês não estão ajudando a colega. Olha, a gente fala tanto de respeito e a amiga tá ali trabalhando e todo mundo conversando na hora que é pra tá ouvindo.”

O extrato acima evidencia que, embora a intervenção tenha ocorrido em um momento adequado, a linguagem utilizada expressa a ideia de que o barulho deve ser cessado para não impedir o trabalho a ser desenvolvido, dessa forma não se aprofunda no conteúdo moral que está em jogo demonstrando um ambiente com enfoque na produção em detrimento do cultivo do respeito.

Esse fato se repete em vários momentos das observações. Em outra cena, por exemplo, a professora solicita que todos saiam do jardim sem correr, indicando a regra e ocultando o princípio moral (devemos cuidar dos nossos corpos e dos corpos alheios). Malala e Gandhi não cumprem a orientação e terminam por tropeçar um no outro. Neste momento a educadora afirma:

**Cena 2:** Eu digo direto pra não correr, né?! Se eu dissesse (sic) que corressem, aí, realmente, eu estaria errada. Mas eu disse pra não correr! – Neste momento Angela Davis fala: “tia, tu tá certa!” – Então, a professora responde: Tô mesmo! Eu estou sempre certa!

A cena supracitada expressa dois problemas. O primeiro é o reforço pela moral heterônoma das crianças que precisarão sempre de um adulto – que é detentor da certeza apenas por ocupar essa posição – para saber como agir. Do outro, ela ignora o princípio moral que está em jogo na regra, o que coloca, mais uma vez, a necessidade apenas na determinação da figura de autoridade.

Dessa forma, identificamos que a relação de poder estabelecida entre a adulta e as crianças está centrada na figura da educadora. Um bom exemplo ilustrativo desta dimensão

---

<sup>3</sup> Todas as crianças participantes da pesquisa tiveram seus nomes substituídos por outros que representam pessoas que buscaram construir uma cultura de paz no mundo.

pode ser identificado na seguinte situação: No dia em questão, as crianças estavam agendadas para ir à bebeteca (estrutura de madeira com primeiro andar, na qual há diversos elementos para exploração). Antes que as crianças saíssem da sala ambiente a educadora apresentou as seguintes regras: não pular; cuidar de seu corpo e do corpo dos colegas; não correr para outros lugares. Após apresentar as regras, a educadora afirmou que as crianças somente iriam se estivessem bem-comportadas. Durante sua fala as crianças tentaram participar com sugestões, conforme a cena a seguir:

**Cena 3:** Anne Frank sugeriu que, além das regras apresentadas pela educadora, também existisse a regra “não colocar o pé para o amigo cair” (se referindo a uma situação passada que ocorreu com ela). No entanto, após a fala da garota, a adulta ignorou. Outro garoto, Mandela, tentando reforçar outras necessidades para o grupo, chama atenção da professora que lhe responde: “não, eu só quero o que eu já disse...” repetindo as três regras que já havia falado.

DeVries e Zan (1998) destacam que o poder de tomada de decisões deve ser de todos, dentro dessa perspectiva, explicam a importância de o adulto não ditar regras, mas levar as crianças a formularem regras e sugerir sutilmente. Infelizmente, a cena 3 evidencia que a professora não tem consciência sobre o ambiente sociomoral que constrói junto com as crianças, estando presa na compreensão de que precisa exercer uma autoridade através da regulação dos comportamentos infantis, assim desrespeitando o direito de participação das crianças, incentivando a obediência cega e promovendo um ambiente coercitivo, tal como definiu Piaget (1994), marcado pela submissão, respeito unilateral e autoritarismo.

Compreendendo que a convivência harmoniosa, solidária e pacífica demanda investimentos por parte do quem educa, percebemos que a não consciência sobre o ambiente sociomoral leva a o poder concentrado único e exclusivamente nas mãos do adulto, o que impacta negativamente no desenvolvimento das crianças à medida que as mesmas não têm oportunidades de pensar sobre as interações do cotidiano. Refletimos a partir de DeVries e Zan (1998) que esse tipo de ambiente sociomoral gera um conformismo à autoridade, logo, não promove a socialização para uma sociedade livre e justa, necessária para a construção de uma cultura de paz.

Dessa forma, entendemos que não é possível a existência de uma “fábrica de paz” na qual o adulto atua como um gerente, determinando comportamentos de passividade para todos os “operários”. A paz envolve a dimensão cultural de forma que a escola deve estar permeada por convivências pacíficas no cotidiano que sejam compreendidas por todos, crianças e adultos, a fim de serem legitimadas com valor.

## **Regras para que te quero? Como se expressam as normas de convivência entre crianças e adultos no ambiente de aprendizagem?**

Regras e normas de convivência fazem parte de todas as instituições que educam pessoas e são fundamentais em qualquer ambiente de interação social diversa e plural. Na escola, as regras interferem diretamente na qualidade das interações interpessoais, sobretudo por serem, para as crianças, a porta de entrada no mundo moral (Piaget, 1994). Dessa importância delimitamos como objetivo específico “conhecer as regras da escola e seu processo de construção” a fim de caracterizarmos, com mais eficácia, o tipo de ambiente expresso na escola investigada.

Para tratamento dos dados elegemos as categorias já expressas por Piaget (1994), as quais são: regras morais e regras expiatórias. O primeiro tipo de regra se refere àquelas que regulam conteúdos morais, estando sustentadas, para tanto, em conteúdos morais. Desse modo, os princípios de onde derivam as regras levam em consideração as outras pessoas e o bem-estar coletivo. As regras expiatórias são, de modo geral, associadas às convenções sociais, não estando preocupada com o coletivo, mas, sim, com a ordem. Um exemplo desse tipo de regra é: não pode usar tênis branco na escola, apenas o preto. Essa regra não envolve um conteúdo moral, ficando restrita a uma dimensão estática.

Quando analisamos as regras no ambiente observado por essa pesquisa, identificamos que elas se apresentam mais na dimensão moral, ou seja, possuem sentido para existirem dentro do convívio social, apesar desse sentido geralmente ser ocultado para as crianças. Por outro lado, as regras expiatórias ainda aparecem. Um exemplo de uma delas evidencia-se no trecho a seguir:

**Cena 4:** Enquanto a professora explicava uma atividade no quadro, Angela Davis a mesma se levantou para falar com a professora “tia!” chamava ela, mas a educadora ao ver que a criança estava sem as sandálias logo ordenou que as colocasse sem ouvir o que a menina queria dizer.

Nos momentos de atividades artísticas também foi possível observar repreensões quando em relação ao uso de cola, e de pinturas com o hidrocor. Em ambos os casos, não foi explicitado às crianças a razão pelas quais as regras existem, ficando restritas, apenas, ao fato de que a professora ordenou. Ou seja, a regra existe pela autoridade e não pelo princípio.

No que tange à regras morais identificamos algumas cenas que podem servir de ilustração.

**Cena 5:** “Eu quero conversar com vocês sobre uma coisa muito séria, tá? Seríssima. Existem regras, e uma das regras é cuidar do seu corpo e do corpo do amigo”. Mandela, então, interrompe a professora: “então eu não vou machucar Martin Luther King “isso. eu vou fazer de tudo pra não me machucar e não machucar o meu amigo. Aproveitando a fala da criança a professora prossegue: “também não pode colocar o pé pro colega cair, não é Mandela? Porque isso pode machucar seriamente nossa amiga. Da última vez alguém colocou o pé e Anne Frank bateu com a cabeça no chão e o chão muito duro. Sabiam que ela foi pro hospital? Ela precisou fazer um exame muito sério. Aí, minha gente, a gente precisa aprender a respeitar o outro. Nenhum motivo é motivo pra você colocar o pé pro colega cair e se machucar. Sabe? Porque poderia ser pior, poderia ser que Anne Frank não enxergasse mais. Então a gente vai prometer aqui que não vai fazer mais nada.

O extrato acima demonstra que o conteúdo da regra abordado pela professora invocava um conteúdo moral e estava sendo construído a partir da necessidade do grupo: um acidente previamente ocorrido no ambiente de aprendizagem. Desse modo, a professora apresenta a regra e, ainda, explora o seu sentido, fazendo com que as crianças participem do debate.

Há, entretanto, uma ressalva a ser feita. Ao final da cena a professora faz um pedido: “Então a gente vai prometer aqui que não vai fazer mais nada”. Esse extrato da fala evidencia que a educadora considera que apenas uma reflexão é suficiente para que as crianças abandonem práticas corriqueiras na infância, levando-as a promessas que elas ainda não conseguem fazer. Pois ao nos debruçarmos sobre o estudo do juízo moral descrito por Piaget (1994) compreendemos que há um longo processo de investimentos, que segundo Vinha (2000) se dá por, não apenas uma, mas variadas experimentações no cotidiano da convivência na escola.

Uma outra cena em que conteúdos morais estão em jogo nas regras da escola é a seguir: **Cena 6:** Anne Frank estava sentada com um fio de sua tiara na boca. Neste momento a professora afirma: “Oh, querida, isso não é fio dental. Isso daí está sujo de poeira e, no seu dentinho, pode causar algum probleminha na sua gengiva”. Vemos que neste momento a professora não usa de sua autoridade, apenas, para mandar a criança retirar o objeto da boca. Ela, de forma adequada, explica o princípio da regra, a fim de que a criança compreenda.

Infelizmente, nem sempre isso ocorria. Na **Cena 7** uma criança levou refrigerante para o lanche e, quando a professora a viu consumindo, afirmou: “Pode refrigerante na escola? Se você for beber de novo (sic), infelizmente, a tia vai precisar recolher e levar pra diretora, não pode. A escola tem regras”. Neste caso, embora a regra tenha um conteúdo moral, o cuidado para consigo mesmo, a professora não faz nenhuma relação com o consumo de refrigerantes e a saúde.

Além disso, a professora ameaça levar a criança à diretoria, o que configura uma sanção expiatória. Esse mecanismo de controle foi observado também em outros momentos, como por exemplo através de ameaças de não irem para o parque caso não se comportassem. Vinha (2000) nos leva a refletir que tais ações a curto prazo podem parecer funcionar, ao inibirem as transgressões de regras pelo medo de castigos, no entanto não ampliam o juízo moral, de forma que a longo prazo, em um contexto em que não existirá mais esses medos, não haverá motivo para seguir tais regras, agravando as problemáticas em torno da moralidade.

Tognetta e Vinha (2007) destacam que, do ponto de vista do desenvolvimento moral, é um prejuízo quando as regras ficam restritas à autoridade do adulto. Isso porque, ao evidenciar os princípios no trabalho com as regras, as escolas clarificam os valores morais que são fundamentais para a convivência ética. Assim, princípios como justiça, generosidade, equidade, deveriam estar sempre como bússola para construção de regras, favorecendo, com isso, que as crianças possam aderir de forma crítica a tais valores.

Assim, considerando que as crianças pensem sobre o ambiente moral, compreendemos que além das regras é necessário pensarmos nos conflitos que ocorrem nos ambientes educativos, pois são eles que servirão como espaço e tempo para que meninos e meninas pensem na sua convivência com os outros e aprendam formas éticas de relacionamento.

### **Conflitos: problemas ou oportunidades para o desenvolvimento moral?**

As observações aqui analisadas nos mostram que, infelizmente, os conflitos são tratados como problemas, atrapalhando, apenas, a aprendizagem cognitiva. Essa característica dos ambientes do tipo fábrica, fazem com que as oportunidades que eclodem dos conflitos sejam ignoradas. Um exemplo disso pode ser percebido na cena a seguir:

**Cena 8:** Lula chama a professora em um momento em que ela conversava com outra professora. Ela não atende a criança que insiste: “Tia, Mandela me chamou de autista”. Neste momento, a professora lhe responde: “eu não sei se você percebeu, mas eu estou conversando com a professora. E se você é artista, qual o problema em ser artista?” Lula corrige: “autista!” Nesse momento, discursando para toda turma, a professora afirma: gente, olha só, olha bem pra cá, que história é essa de autista? Esse autista aí foi pra ofender o colega? Porque, se foi, a gente errou. Então, assim, não façam isso não. Não tentem agredir ninguém chamando alguém de autista, porque isso não é brincadeira. Sabe por quê? Porque essas crianças, às vezes, elas sofrem, exatamente por causa de coisas assim. Não tá certo isso, tá bom? Não vamos mais fazer isso nessa sala, tá jóia? Porque ele não é autista, ele pode ser um menino teimoso, briguento... né? ele pode ser isso. Autista não. Autista é uma pessoa que precisa de cuidados, mais que vocês. Não gostei dessa atitude e eu espero que isso não aconteça de novo.

A cena acima demonstra, do ponto de vista da educação moral, uma série de equívocos. Primeiro, embora se indigne com o “xingamento” proferido a Lula, a professora faz de forma superficial. Ela afirma não poder chamá-lo de autista, mas, ao mesmo tempo, o expõe como teimoso ou briguento, que são igualmente formas de desrespeito.

Ao presenciarmos isso entendemos que essa fala prejudica a aprendizagem moral, pois Vinha (2000) nos leva a refletir que aprender a respeitar é necessário vivenciar um ambiente de respeito, dessa forma o adulto deve ter uma postura exemplar, pois as crianças, devido a fase específica de seu desenvolvimento, aprendem com os atos e não apenas com o que é falado. Essa perspectiva dialoga também com o que La Taille (2010) nos move a pensar, justamente sobre a importância da coerência dos adultos de referência: como falar sobre respeito se nas entrelinhas de nossas palavras desrespeitamos? É preciso analisar-se para exercer a docência autocrítica.

Outro problema consiste na estratégia do sermão utilizada pela professora. Ao invés de falar com Mandela e Lula, envolvidos diretamente no conflito, ela expõe a temática de forma pouco crítica, crendo que apenas um sermão será educativo para todo grupo. Com isso, ela ignora a quem o conflito pertence, assim como orientam De Vries e Zan (1998) e não se aprofunda nas reflexões com quem é de direito: os dois garotos envolvidos.

Além disso, a professora não valida as emoções de Lula. Primeiro quando a criança interrompe sua conversa e ela tenta desqualificar o desconforto sentido pelo menino com o fato de ser chamado de “artista”. Em seguida, quando ela fala que ela não gostou, como se o xingamento não tivesse sido proferido a uma criança. Com isso, ela reduz o conflito aos seus julgamentos, sem explorar as emoções das crianças envolvidas.

Infelizmente, esse é o procedimento adotado pela educadora para resolução dos conflitos. Ela ignora as emoções dos envolvidos, não se aprofunda na raiz dos problemas, assim como não escuta os diferentes lados envolvidos. Ainda, ela tenta resolver os conflitos, sempre com lição de moral, ignorando estratégias mais assertivas, como uma linguagem descritiva e escuta ativa de acordo com DeVries e Zan (1998) e Vinha (2000), que levem as crianças a perceberem as suas emoções e as dos colegas, adotando, com isso, maior autorregulação devido ao estímulo ao autoconhecimento.

Outro exemplo pode ser visto na situação descrita a seguir:

**Cena 9:** Júlio Lancellotti fala pra professora que Anne Frank o beliscou. A menina pede desculpas repetidas vezes, pedindo que ele não conte. A professora ao ouvir a súplica da garota, afirma: “desculpa tira dor? Eu só quero saber se desculpas tira a dor da gente?” Algumas crianças respondem que não, quando ela complementa: “Óbvio que não. Tudo fora do lugar meu povo. Olhe, eu não tenho que machucar o

colega pra pedir desculpas não. Eu tenho que evitar machucar pra não ter que pedir desculpas. Então a gente precisa aprender isso.”

A cena acima ilustra que a professora, em momento algum, invoca o conteúdo moral que está em jogo quando se bate no colega: desrespeito. Isso se evidencia quando ela afirma que não se deve machucar para que não tenha que pedir desculpas quando, na verdade, não se machuca porque o outro tem direito à dignidade. Outro ponto, ainda, ignorado pela educadora nas estratégias de educação moral é que ela não favorece que as crianças verbalizem como se sentiram, tampouco escutem o que o outro tem a dizer. Ela, apenas, resolve centrando o conflito nela, ignorando que, na verdade, a situação pertence às crianças.

Essas cenas se repetem inúmeras vezes ao longo das onze observações. Quando ocorre uma atividade com desenho na turma, há um conflito em que uma criança bate na outra. Na **Cena 10** Martin Luther King diz a professora que Gandhi o bateu. Neste momento, se dirigindo ao colega que bateu, a professora afirma: “Tu bateu no amigo? Tu ainda tá nesse nível? A gente tem que crescer! Bater no colega é coisa feia.”. A cena descrita também evidencia muitos aspectos a considerar. Primeiro a professora desconhece que está tratando com crianças, afirmando que ela precisa crescer. Essa afirmação é bastante etarista, associando o comportamento adequado aos adultos. Além disso, ela não favorece que Gandhi possa perceber como Martin se sentiu, não favorecendo a empatia, sentimento que as crianças, em função das próprias condições do desenvolvimento, precisam de um adulto para experimentá-lo.

As cenas relatadas mostram que os conflitos são tratados, numa escola com cultura fabril, como problemas que precisam ser interrompidos e não como oportunidades para que as crianças possam pensar sobre si mesmas e sobre os outros, aprendendo a ampliar suas percepções de mundo.

Além disso, todas as estratégias de resolução ficam centradas na figura do adulto, de modo que as crianças não se implicam em formas de reparação, tampouco reconheçam qual o valor moral que foi ferido na situação conflituosa. Desse modo, terminam se tornando reféns dos julgamentos da figura de autoridade, presas na heteronomia moral. As consequências dessa rígida e contínua regulação dos comportamentos em meio aos conflitos foram evidentes durante os dias de observações, as crianças constantemente tendiam a chamarem os adultos para resolverem a grande maioria dos conflitos, e quando eles não estavam na sala, elas procuravam a pesquisadora em campo, ou esperavam retornarem.

Para que os conflitos sejam boas oportunidades de educação moral, de forma contrária ao que foi visto, eles precisam ser considerados como problemas morais que se manifestam na

convivência paritária, a fim de que as crianças possam ampliar suas percepções de mundo, aderindo aos valores morais centrais ao convívio ético.

### **Considerações Finais**

O presente estudo debruçou-se sobre os ambientes morais na escola, buscando responder a seguinte indagação: **como as relações adulto-criança caracterizam o ambiente sociomoral?** No caso aqui analisado, identificamos que as relações de poder manifestas na escola analisada ficam bastante centradas na figura de autoridade do adulto, de modo que as crianças são tratadas como sujeitos passivos nos processos de experiência moral, confirmando-se assim nossa hipótese inicial.

Tal achado se revela quando encontramos uma relação adulto-criança marcada pela centralidade da tomada de decisões na figura da professora e, ainda, no silenciamento das crianças e na utilização de lições de moral, considerando que o desenvolvimento numa perspectiva ética ocorre de fora para dentro.

Do ponto de vista do trabalho com as normas e regras na instituição, encontramos o uso de regras expiatórias, a inibição da participação das crianças no processo de construção das regras morais, e ainda por vezes um ocultamento dos princípios de tais regras em prol de posturas autoritárias ocasionando em um reforço ao respeito unilateral.

Nas mediações de conflitos os adultos não deixavam de se colocarem como centro, tomando parte de conflitos, ignorando que os mesmos pertenciam às crianças. Com isso, as emoções dos envolvidos acabaram por serem ignoradas para darem espaço às lições de moral que buscavam extinguir esses momentos, em vez de levá-los como oportunidades para o desenvolvimento de autoconhecimento emocional e compreensão do outro, bem como o incentivo à autorregulação moral.

Através desses achados possibilitados pela metodologia de observação e análise de conteúdo, consideramos que este ambiente se caracterizava como coercitivo, onde as questões morais são marginalizadas, tidas apenas como problemáticas que impedem a produção de aprendizagens cognitivas.

Refletimos que a professora participante desta pesquisa, não possuía consciência sobre o ambiente sociomoral que faz parte, tendo assim a não intencionalidade em prejudicar o desenvolvimento moral das crianças na turma que exerce sua docência, pois a mesma sofre com a realidade que não é incomum em escolas brasileiras, tendo em vista que há uma lacuna no currículo de Pedagogia sobre a temática de desenvolvimento moral na educação infantil.

Destacamos a importância de uma reforma neste currículo, e para além dele, é imprescindível a formação continuada para educadores que já estão a longos anos trabalhando com crianças, a fim de que compreendam a escola como um potente laboratório social no qual crianças se desenvolvem moralmente.

Dessa forma, entendemos a relevância deste artigo para formações em torno da dimensão ética da educação infantil, para a compreensão de que não é possível uma “fábrica de paz”, mas é imprescindível a construção de uma cultura de paz, cultura esta que só poderá ser concretizada juntamente com as crianças.

Por fim, este estudo de caso ainda nos provoca a pensar na necessidade de pesquisas futuras que busquem, no sentido mais amplo e com observações em mais turmas, analisar como está o cenário da educação moral na Rede Municipal do Recife.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores**. In: ARANTES, V. A. (org.) *Educação e valores: pontos e contrapontos*, 2 ed., São Paulo -SP: Summus, 2007, 168 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%205%2C%20de,17%20de%20dezembro%20de%202009](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%205%2C%20de,17%20de%20dezembro%20de%202009). Acesso em: 25 out. 2023.

CAMARA, L. **Entre a justiça e a felicidade: um diálogo possível para a educação moral**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

CAMARA, L.; ANDRADE, M. **Entre a cooperação e os conflitos: como professores do ensino médio entendem seus estudantes?** 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis-SC.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C. **Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis-SC.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998, 398 p.

LA TAILLE, Yves Joel Jean-Marrie de. **Construção da consciência moral**. *Prima Facie revista de ética*, n. 2, p. 7-30, 2010.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo (SP): EPU; 1986.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraís**. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.) *Valores Sociomoraís - Reflexões para a educação*, 1 ed., Americana-SP: Adonis, 2017, 152 p.

KANOENER, D. F.; LEONARDI, S. D. G. Porque... Um ambiente sociomoral cooperativo é condição para a convivência escolar que tantos desejamos?. In: TOGNETTA, L. R. P. LEPRE, R. M (coord.). **Um currículo para a promoção da violência: por quê?**. São Paulo. Adonis, p. 35-51, 2022.

PIAGET, J. (1994). **O juízo moral na criança** (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus. Original publicado em 1932)

REBELO, A. H. M.; SIMÃO, M. B. **Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças**. 38ª Reunião Nacional da ANPED - 01 a 05 de outubro de 2017, São Luiz-MA.

SILVA, A. P. S. **Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar à luz da epistemologia Walloniana**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis-SC.

SILVA, L. R. M. F. **O corpo como objeto de coerção: um estudo sobre o processo de internalização e externalização de regras pelo docente**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis-SC.

TREVISOL, M. T. C.; MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Experiências bem sucedidas de educação moral: contribuições para o cotidiano da escola**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

VINHA, T. P; TOGNETTA, L. R. P.. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 09, n. 28, p. 525-540, dez. 2009. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 set. 2023.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime, v. 8, n. 14, p. 15-38, 1999. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506>>. Acesso em 14 set. 2023.