

DORALICE BENEDITA CAVENAGHI CORAZZA

**INTERESSE E LIBERDADE
NA
ESCOLA PROEPREANA:
UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DA ESCOLHA
NUM AMBIENTE EDUCACIONAL
CONSTRUTIVISTA.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1995

9514700

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	6816
V.	
TCV 0.00	25473
PRJC.	433195
C	☐ ☒
PRECO	R\$ 11,00
DATA	16/09/95
N.º CPD	

CM-00076727-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

C81i Corazza, Doralice Benedita Cavenaghi
Interesse e liberdade na escolha proepreana : um estudo sobre a prática da escolha num ambiente educacional construtivista / Doralice Benedita Cavenaghi Corazza. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolha (Psicologia). 2. Interesse (Psicologia). 3. Liberdade. 4. Autonomia. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**INTERESSE E LIBERDADE NA ESCOLA
PROEPREANA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DA
ESCOLHA NUM AMBIENTE EDUCACIONAL
CONSTRUTIVISTA.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO NA ÁREA DE
PSICOLOGIA EDUCACIONAL À
COMISSÃO JULGADORA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS, SOB ORIENTAÇÃO DA
PROFA DRA ORLY ZUCATTO
MANTOVANI DE ASSIS.**

DATA: Campinas 11 de agosto de 1995

ASSINATURA: Orly Z. M. de Assis

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1995

**INTERESSE E LIBERDADE NA ESCOLA
PROEPREANA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DA
ESCOLHA NUM AMBIENTE EDUCACIONAL
CONSTRUTIVISTA.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO NA ÁREA DE
PSICOLOGIA EDUCACIONAL À
COMISSÃO JULGADORA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS, SOB ORIENTAÇÃO DA
PROFA DRA ORLY ZUCATTO
MANTOVANI DE ASSIS.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1995

COMISSÃO JULGADORA

Amílcar Domingues de Azevedo

Douglas Breuer

Orly M de Azevedo

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Orly, pela orientação segura que me ofereceu durante todo o transcorrer da pesquisa, pela atenção e afeto que me dispensou com dedicação, paciência e amizade.

Às Profas. Dras. Amélia e Rosely, pelas preciosas sugestões no Exame de Qualificação.

À minha mãe, Esther, pelo carinho, compreensão e apoio em mais uma etapa de minha vida.

Aos meus filhos Hadassa e Diego, pelo incentivo e compreensão em todos os momentos.

Ao Dr. Cláudio Saltini, pelo apoio e incentivo, principalmente nos períodos de maior dificuldade.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelos novos conhecimentos.

Às supervisoras Regina e Rosana pela colaboração durante as observações.

Ao professor Fernando Dahma pelo apoio.

À Kátia pela colaboração na digitação do texto final.

Às crianças e professoras que participaram deste estudo pela colaboração e paciência.

À Prefeitura de Itapira pela colaboração.

Ao CNPQ, pela Bolsa de Estudos concedida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todo aquele que, de alguma forma, procura resgatar o homem na criança, a realização no sonho, e a dignidade na liberdade de uma educação que respeita o Ser.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Raízes da educação para a autonomia	3
1.2. A educação para a autonomia segundo autores contemporâneos	22
2. PROBLEMA DA PESQUISA	49
3. A METODOLOGIA DA PESQUISA	53
3.1. Princípios pedagógicos do PROEPRE	56
3.2. Estrutura e funcionamento das classes de PROEPRE em que a pesquisa foi realizada	57
3.2.1. Rotinas Diárias	57
3.2.1.1. Planejamento do dia	58
3.2.1.2. Limpeza ou arrumação da sala de aula	62
3.2.1.3. Hora da recreação ou parque	64
3.2.1.4. Hora da merenda ou lanche	65
3.2.1.5. Hora da avaliação	67

3.2.2.	Outras Rotinas	69
3.2.2.1.	Atividades diversificadas	69
3.2.2.2.	Atividades coletivas	77
3.2.2.3.	Atividade individual	78
3.2.2.4.	Atividades independentes	79
3.3.	Dinâmica do trabalho	80
3.4.	Organização física das salas e disposição dos materiais	80
3.5.	Procedimento	83
4.	OS RESULTADOS DA PESQUISA	85
4.1.	Resultados das Entrevistas com as Crianças	85
4.1.1.	Motivos ou razões da escolha	85
4.1.1.1.	Não justifica a razão da escolha	85
4.1.1.2a.	Escolha influenciada pelos colegas (imitação)	85
4.1.1.2b.	Escolha influenciada pela pressão do grupo	86
4.1.1.3.	Escolha visando apenas os interesses próprios	86

4.1.1.4.	Escolha levando em consideração os interesses próprios e o dos colegas	86
4.1.2.	A Prática da Escolha	86
4.1.2.1.	Só fazem escolhas sob determinação da professora	86
4.1.2.2.	Fazem escolhas levando em conta seus interesses e necessidades	87
4.1.2.3.	Fazem escolhas de acordo com as regras da classe	87
4.1.3.	Momentos da Escolha	87
4.1.3.1.	Na hora das atividades diversificadas	87
4.1.3.2.	Em outros momentos na escola	88
4.1.3.3.	Em casa	88
4.1.4.	O que a criança pode escolher	88
4.1.4.1.	Atividade que vai realizar na escola	88
4.1.4.2.	Com quem vai brincar na escola	89
4.1.4.3.	Quantidade de comida na escola	89
4.1.4.4.	Com quem vai brincar em casa	89
4.1.4.5.	O presente que vai dar ao amigo	89
4.1.4.6.	Roupas que veste	89

4.1.4.7.	Quantidade de comida em casa	90
4.1.5.	Importância atribuída à escolha	90
4.1.5.1.	Não reconhece a importância da escolha	90
4.1.5.2.	Reconhece a importância da escolha mas não justifica	90
4.1.5.3.	Reconhece e justifica a importância da escolha.	90
5.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS DEFINIDAS PARA AS CRIANÇAS	91
5.1.	Motivos ou razões da escolha	93
5.1.1.	Não justifica a razão da escolha	93
5.1.2a.	Escolha influenciada pelos colegas (imitação)	93
5.1.2b.	Escolha influenciada pela pressão do grupo	94
5.1.3.	Escolha visando apenas os interesses próprios	95
5.1.4.	Escolha levando em consideração os interesses próprios e o dos colegas	96
5.2.	A prática da escolha	98
5.2.1.	Só fazem escolhas sob determinação da professora	98

5.2.2.	Fazem escolhas levando em conta seus interesses e necessidades	98
5.2.3.	Fazem escolhas de acordo com as regras da classe	100
5.3.	Momentos da Escolha	103
5.3.1.	Na hora das atividades diversificadas	103
5.3.2.	Em outros momentos na escola	104
5.3.3.	Em casa	105
5.4.	O que a criança pode escolher	107
5.4.1.	Atividade que vai realizar na escola	107
5.4.2.	Com quem vai brincar na escola	108
5.4.3.	Quantidade de comida na escola	108
5.4.4.	Com quem vai brincar em casa	109
5.4.5.	O presente que vai dar ao amigo	110
5.4.6.	Roupas que veste	112
5.4.7.	Quantidade de comida em casa	114
5.5.	Importância atribuída à escolha	117
5.5.1.	Não reconhece a importância da escolha	117
5.5.2.	Reconhece a importância da escolha mas não justifica	117

5.5.3.	Reconhece e justifica a importância da escolha	118
6.	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	121
6.1.	Importância que o professor atribui ao processo de escolha	121
6.2.	Consequência da liberdade para o desenvolvimento infantil	121
6.3.	Oportunidades de fazer escolhas no decorrer de sua vida	121
6.4.	Educação recebida e prática pedagógica	121
6.5.	Oportunidades de escolha propiciadas à criança	122
6.6.	Mudanças ocorridas na postura do professor a partir da adoção de uma prática construtivista	122
6.7.	Consciência do significado da escolha	122
7.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS DEFINIDAS PARA AS PROFESSORAS	123
7.1.	Importância que o professor atribui ao processo de escolha	123
7.2.	Consequências da liberdade para o desenvolvimento infantil	124

7.3.	Oportunidade de fazer escolhas no decorrer de sua vida	124
7.4.	Educação recebida e prática pedagógica	125
7.5.	Oportunidades de escolha propiciadas à criança	127
7.6.	Mudanças ocorridas na postura do professor a partir da adoção de uma prática construtivista.	128
7.7.	Consciência do significado da escolha	129
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
10.	BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR	153
11.	ANEXOS	158

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

		Página
1-	Tabela- “Categoria 1: Motivos ou Razões da Escolha”	97
	Gráfico: Relativo aos dados da tabela “ Categoria 1”	97
	Gráfico: “Incidência Percentual dos Motivos ou Razões da Escolha”	98
2-	Tabela- “Categoria 2: A Prática da Escolha”	102
	Gráfico: Relativo aos dados da tabela “Categoria 2”	102
	Gráfico: “Incidência Percentual da Prática da escolha”	103
3-	Tabela- “Categoria 3: Momentos da escolha”	106
	Gráfico: Relativo aos dados da tabela “Categoria 3”	106
	Gráfico: “Incidência Percentual dos Momentos da Escolha”	106
4-	Tabela- “Categoria 4: O que a Criança pode Escolher”	115
	Gráfico: Relativo aos dados da tabela “Categoria 4”	116
	Gráfico: “Incidência Percentual das Diversas Possibilidades de Escolha”	116
5-	Tabela- “Categoria 5: Importância Atribuída à Escolha”	120
	Gráfico: Relativo aos dados da tabela “Categoria 5”	120
	Gráfico: “Incidência Percentual da Importância Atribuída à Escolha”	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
1- Rodinha do Planejamento do Dia	59
2- Organização da Rotina Diária por Meio de Cartazes	61
3- Hora da Limpeza ou Arrumação da Sala de Aula	64
4- Hora da Recreação ou Parque	65
5- Hora da Merenda ou Lanche	67
6- Hora da Avaliação	68
7- Atividades Diversificadas: “Cantinho dos jogos”	74
8- Atividades Diversificadas: “Cantinho da Maquiagem”	74
9- Atividades Diversificadas: “Cantinho dos Jogos com Letras”	75
10- Atividades Diversificadas: “Cantinho da Pintura”	75
11- Atividades Diversificadas: “Cantinho do Desenho”	76
12- Atividades Diversificadas: “Cantinho da Construção”	76
13- Atividade Individual: “Classificação com Blocos Lógicos”	78
14- Cartazes das Atividades Diversificadas	82
15- Lousa	82

RESUMO

O presente estudo objetivou verificar as relações existentes entre o ambiente sócio-afetivo da pré-escola e o processo de escolha.

Para isso foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com alunos e professores de quatro classes de escola pública municipal.

As professoras das classes estudadas embasavam sua prática pedagógica no PROEPRE (Programa de Educação Pré - Escolar) de autoria da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, que tem por fundamento a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Nas classes estudadas as experiências eram estimulantes e a alegria e a cooperação contribuíam para a existência de uma atmosfera psicologicamente favorável ao progresso intelectual e à conquista da autonomia (intelectual, moral e social). Os professores respeitavam as escolhas e decisões de seus alunos e elaboravam conjuntamente com eles as regras que norteariam seu trabalho.

De modo geral, as diversas categorias mostraram que o ambiente sócio - afetivo apresenta uma influência significativa no processo de escolha.

Os resultados demonstraram ainda a importância da liberdade de escolha para a formação da pessoa autônoma, o contexto em que essa liberdade se dá, o papel do interesse e da afetividade nesse processo, bem como o caminho para que a criança aprenda a escolher desde a mais tenra idade.

ABSTRACT

The goal of the present essay was to join the relation between the social-affective environment of elementary school and the choice process.

In order to do it, classrooms have been observed and students and teachers from four Public Schools have been interviewed.

The teachers of the classes which had been observed, based their pedagogic practice in PROEPRE (Elementary School Education Program) from the authorship of Orly Zucatto Mantovani de Assis, who has his basis on the Genetic Epistemology of Jean Piaget.

In the researched classrooms, the experiences were stimulating and the joyness and cooperation contributed for a psychological atmosphere favorable to the intelectual progress and to the conquest of autonomy (inteectual, moral and social). The teachers have respected the choices and decisions of their students and have elaborated together with them the rules that lead their work.

In a general way, the different categories have shown that the social-affective environment presents a meaningful influence in the choice process.

The results have still demonstrated the importance in the choice freedom to the development of an independent person, the context in which their freedom happens, the interest and affetivity role in this process, as well as the way the child learns how to choose.

1. INTRODUÇÃO

Pensar o homem como um ser capaz de refletir sobre sua realidade e transformá-la, compreendendo as consequências éticas de suas tomadas de posição, é pensar a educação como um processo que permite a escolha.

O indivíduo capaz de crítica exerce sua liberdade e autonomia de acordo com os valores sociais já estabelecidos, mas sobre os quais também é capaz de agir, reconstruindo-os.

O presente trabalho tem por objetivo um estudo mais detalhado do processo de escolha que se encontra implicado na formação do indivíduo autônomo e responsável.

Observando, ao longo de cinco anos, o trabalho desenvolvido pelos professores comprometidos com a aplicação do PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar), na Rede Municipal de Ensino de Itapira, optamos por fazer um estudo que levasse em alta consideração principalmente os objetivos referentes ao desenvolvimento da autonomia infantil que estão contidos nesse programa.

De acordo com os princípios do PROEPRE, é preciso criar-se, na pré-escola, um ambiente físico e social que desde cedo, encoraje a autonomia, uma vez que se pretende formar personalidades intelectual e moralmente autônomas (Esse programa será melhor descrito na Metodologia da Pesquisa, à página 53).

Esse programa preconiza que crianças, já nos seus primeiros anos, devem conviver num ambiente livre de coerções e pressões porque é muito difícil para elas, de um momento para outro, começarem a ter

iniciativa e autonomia, sem terem tido anteriormente a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar e manifestar livremente seus sentimentos e emoções.

Nesse sentido a criança deve ser dada a oportunidade de satisfazer sua curiosidade natural, seus interesses e valores, a fim de que seja capaz de iniciar as atividades, perseverar nelas até concluí-las e realizá-las com prazer.

O ambiente sócio-afetivo da escola deve ser tranquilo, sem tensões, de modo a fazer com que a criança perceba que é aceita e compreendida e, por conseguinte, passe a confiar nas pessoas que a cercam sentindo-se segura ao lado delas.

Além de criar condições adequadas para a criança ser independente, curiosa, ter iniciativa e responsabilidade, o ambiente escolar proepreano deverá ainda favorecer a interação social da criança com seus pares e adultos, a fim de que ela adquira a capacidade de cooperar e possa se conduzir em direção à autonomia moral baseada no respeito mútuo, na solidariedade e na reciprocidade.

Sendo a criança pré-escolar moralmente heterônoma espera-se que até o final desse período ela se liberte do pensamento egocêntrico que representa um empecilho às atividades cooperativas, e construa normas e valores próprios.

O presente estudo tem como objetivo central pesquisar a importância da criança aprender a ser livre para escolher o que realmente quer e conseqüentemente tornar-se um adulto autônomo.

Buscamos os fundamentos deste estudo na filosofia e epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget.

1. 1. RAÍZES DA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

No século XVIII surge o iluminismo, que tem como temas centrais a liberdade e o progresso do homem.

O princípio fundamental é a liberdade de pensar e os filósofos tornam-se os preceptores do gênero humano.

Nesse clima revolucionário surge Rousseau, o primeiro homem moderno a admitir, como Platão na Grécia do século IV A. C, que qualquer reforma das instituições e de costumes deveria começar pela reforma da educação.

Rousseau (1712-1778) exerce uma influência prodigiosa na civilização moderna, entre 1749 e 1762, pois crê que para a edificação de um “mundo novo” torna-se necessária a criação de um “ homem novo”.

Ao libertar-se da ortodoxia do cristianismo e da autoridade moral e religiosa da igreja, Rousseau consegue assumir a responsabilidade de uma atitude psicológica e epistemológica autônoma na compreensão do homem e do processo pedagógico.

Busca então uma religião natural baseada na própria consciência a qual considera a voz da alma, enquanto que as paixões são a voz do corpo. A consciência não engana nunca, pois ela é o verdadeiro guia do homem. Toda moralidade de nossas ações está no julgamento que fazemos de nós mesmos.

Para atingir o estado de felicidade, força e liberdade, o homem deve fazer uso de suas contemplações. Deve meditar sobre a ordem do universo, não para explicá-lo, mas para admirá-lo sem cessar e adorar seu sábio autor, que nele tanto se faz sentir. Deve encontrar no fundo de seu coração as regras para sua conduta, tudo o que é sentido como bem, é o bem verdadeiro; tudo o que é sentido como mal é o mal verdadeiro. Portanto, existe, no fundo das almas, um princípio inato de justiça e virtude conforme o qual julgamos as nossas ações e as dos outros como boas ou más, e este princípio chama-se consciência. A verdade não está fora de nós, no que nos ensinaram, mas na consciência e na razão.

A fé se afirma e se fortalece pelo entendimento e a melhor de todas as religiões é certamente a mais clara e simples. Aquela que sobrecarrega de mistérios e de contradições o culto que prega, ensina a que se desconfie dele. Quanto mais dogmática uma religião mais falsa ela será.

A base de toda a filosofia assim como da epistemologia e pedagogia de Rousseau vai ser a subjetividade. O cidadão de Genebra procurava explicar a realidade tendo como base a observação dos fatos e o desenvolvimento humano através da história.

Em sua obra, “Emílio ou da Educação”(1762/1990) afirma que existir é sentir, que nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à

nossa inteligência e que tivemos sentimentos antes de ter idéias. A verdade, diz Rousseau, está nas coisas e não no espírito que as julga, e quanto menos pomos de nós nos julgamentos, mais estaremos próximos dela.

Rousseau divide o desenvolvimento em períodos :

1. Educação Infantil (0-5 anos)
2. Educação dos 5 anos aos 12 anos
3. A idade da razão (12 aos 15 anos)
4. A educação dos 15 aos 20 anos.

No primeiro período, o mais importante é permitir à criança obedecer ao impulso interior de agir e experimentar diretamente os resultados de seu comportamento. A individualidade de cada um deve ser respeitada, pois é errado moldá-las segundo um padrão comum. O preceptor, deve considerar a criança como ela é, colocar-se no lugar dela e estabelecer um pacto de confiança, respeito mútuo e aceitação de sua forma de viver. Ambos devem ser amigos, pois a amizade pressupõe a igualdade, princípio básico da educação.

Segundo Rousseau, a educação deve ser expressão de uma prática de igualdade e liberdade. Dentro desse espírito, o preceptor apenas observa o aluno com o intuito de estudá-lo primeiro para oferecer em seguida uma orientação segura, visto que o homem não nasce pronto, ele se constrói, e a criança avança segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades e seus talentos.

Ao saber formal, contrapõe-se o saber construído na experiência.

Não se deve deixar a criança contrair nenhum hábito, diz Rousseau; agindo assim, o preceptor estará preparando a criança para a liberdade que consiste no equilíbrio entre o poder e a vontade. A criança é feliz quando seus desejos e faculdades se encontram em equilíbrio e é a natureza que promove este equilíbrio, pois só desperta os desejos necessários à sua conservação e a capacidade de satisfazê-los. A liberdade do homem está em não ultrapassar as forças da natureza. A sociedade, com suas mentiras, falsidades e paixões, poderia deturpar a moral inata da criança.

Para Rousseau, a primeira educação deverá ser puramente negativa. Na adoção de seu “método”, parte do pressuposto de que a natureza humana é boa e se desenvolve em virtude de uma compulsão interior, e que esta natureza é corrompida pela má educação que é dada às crianças. Este se opunha terminantemente aos métodos de motivação e disciplina empregados na época: de um lado, recompensas, promessas e prêmios; e de outro, repreensões, castigos e ameaças. Antes dos 12 anos a criança não pode raciocinar e não tem sentimentos morais, conseqüentemente, todo apelo a julgamentos e incentivos morais é prematuro e errado. Até essa idade, a criança encontra-se numa fase de existência pré-social, pré-moral, e é capaz de responder apenas à coisas e à necessidade, portanto, não pode ter qualquer sentimento real de responsabilidade ou de dever.

Rousseau concebia a razão como uma faculdade natural que tem sua origem na vida emocional e só aparece por volta dos 12 anos. Até esta idade a evolução da criança é determinada por leis naturais.

O primeiro princípio do método de Rousseau era que nada deverá ser aprendido sob a autoridade de outros. O segundo princípio é que tudo deve ser aprendido pela observação direta de coisas concretas.

Rousseau era idealista, visava ao desenvolvimento das mais altas virtudes: simpatia, generosidade, amizade, igualdade, gratidão e justiça universal. Estas virtudes só se desenvolvem na adolescência e são produto das relações humanas. Reconhece que é difícil possuir virtudes vivendo em sociedade, diz que as adquiridas por imitação são desprovidas de sentido e que a única lição da moral conveniente é não fazer o mal a ninguém.

Partindo do pensamento desse autor, pode-se afirmar que desde o século XVIII já existia uma preocupação muito grande em proporcionar ao homem uma educação livre dos dogmas vigentes até então: uma educação que tratasse a criança com um ser capaz de se construir e que possui características próprias de sua idade. Uma educação não imposta de fora, mas que partisse de uma necessidade da própria criança.

Rousseau propõe, no “Emílio” (1762/1990), a educação no campo, evitando contatos com criados e outras pessoas que poderiam transmitir ideias deturpadas de relações sociais e de moralidade.

Como foi dito na introdução, a criança só poderá construir a própria moralidade num ambiente livre de coerções e pressões, e sua autonomia deve ser construída tendo por base o respeito **mútuo** que nos parece impossível construir evitando, como propõe Rousseau, todos os contatos sociais. O contrato social pressupõe, necessariamente, o contato social e esse contato não pode ser restrito aos chamados “bons indivíduos”, ou não haveria a oportunidade de **escolha**.

O sujeito só poderá construir a sua própria moralidade trocando pontos de vista, estabelecendo relações com outros, tendo liberdade de optar frente a várias situações nas quais tenha que tomar uma decisão, e onde possa ter uma atitude crítica, num meio realmente propício para tal.

A grande contribuição de Rousseau para a educação foi a de que para educar é necessário conhecer a criança. Considerar suas necessidades. O pedagogo, no “Emílio”, fala o menos possível das coisas que quer revelar. Seu gesto, o que o caracteriza como mestre, é o gesto de esconder que mostra o caminho, permitindo que o aluno viva a própria vida.

Claparède, no início do século XIX, escreve uma vasta e significativa obra sobre o desenvolvimento da criança e a importância desta fase no destino ulterior do homem.

Em 1912, funda o Instituto J. J. Rousseau, em Genebra, que será dirigido por Pierre Bovet, que conta inicialmente com a colaboração de Ferrière, Godin e, mais tarde, Piaget, Meili e muitos outros estudiosos interessados na educação. Esse instituto torna-se o núcleo irradiador dos princípios e métodos da escola ativa.

Em seu livro “Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental” (1956), Claparède diz claramente o quanto a Pedagogia necessita da Psicologia, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento para a educação das novas gerações. Claparède lança ideias, desafios e críticas construtivas aos educadores da época e estas permanecem perfeitamente atuais.

Segundo Claparède, a escola tradicional trata das necessidades psicológicas do aluno de forma desordenada. O aluno é forçado a trabalhar por trabalhar; trabalhar sem saber para quê ou porque o faz, sem que seja levado em conta o seu interesse, a sua vontade.

A criança, em suas atividades espontâneas, em seus jogos, entrega-se por inteiro àquilo que está fazendo, usando toda a sua energia. A chave para isso é o interesse, o jogo. Deve-se, então, ensinar a criança jogando, fazendo uso de atividades lúdicas, dando-lhe meios de ação ainda mais poderosos que os determinem, como o trabalho da maioria dos adultos.

“A escola deveria ter por função geral prolongar a infância ou, pelo menos, proteger-lhe os caracteres próprios, em vez de encurtá-la indevidamente encerrando a criança desde muito cedo em um molde talhado para o adulto, e mesmo assim, para um adulto muito esquemático, irreal, que trabalharia por trabalhar, sem um fim, um objetivo específico”.(Claparède, 1956, p. 468)

Para esse autor, o interesse é o princípio fundamental da atividade mental, e sempre justificamos nossa conduta ou nosso pensamento a partir desse interesse, fazemos isso, porque nos interessa. Agir, ter uma conduta, nada mais é, do que “**escolher**” a cada passo, entre muitíssimas reações possíveis; e o que nos move nessa escolha contínua é o interesse, sendo impossível encontrar um ato que não seja ditado por ele.

Por interesse, o autor designa o que dá a causa ou a coordenação de causas que provocam a conduta predominante num momento dado, sendo que essa conduta se orienta sempre no sentido da satisfação de uma necessidade, daquilo que lhe importa. Portanto, é a necessidade em relação ao que pode satisfazê-la que dirige a nossa conduta. No entanto, a conduta é orientada não só pela necessidade, mas também pelo objeto

capaz de satisfazê-la, pelas características desse objeto e por sua posição no espaço. Poderíamos então dizer que a conduta implica uma dupla adaptação à necessidade (meio interno) e ao objeto (meio externo). Embora a necessidade seja realmente o que nos impulsiona, visa sempre a um objeto, a um fim objetivo e não ao desaparecimento da necessidade.

Em “A Educação Funcional”, Claparède (1954) denomina o interesse um “**dinamogenizador**” de reações.

O processo se dá como se os objetos que nos importam tivessem o poder de suscitar energia e aqueles que não nos interessam pudessem estancar nossas capacidades energéticas. Nosso organismo, diz o autor, parece possuir um reservatório de energia, graças ao qual podemos desenvolver grande poder de ação, embora não se saiba a natureza exata desse mecanismo. Parece que as coisas se passam de tal forma, como se a energia tivesse que ser subitamente descarregada frente a uma dada situação. Claparède propõe, ainda, fases sucessivas para a evolução dos interesses, que seguem uma evolução definida e constante e a educação não deve contrariar esta evolução natural e sim favorecê-la.

A mola da educação deve ser o interesse. O interesse profundo pelas coisas que se trata de assimilar ou executar. A educação não deve ser, portanto, guiada pelo temor ao castigo, nem pelo desejo de recompensa. A criança deverá trabalhar e portar-se bem não para obedecer, e sim porque sente que essa maneira de agir é desejável. Portanto, a disciplina interior deve substituir a disciplina exterior.

A escola deve ser ativa, isto é, mobilizar a atividade da criança. Deve tirar partido do “ jogo” que estimula ao máximo a atividade da

criança. A escola deve ser um ambiente alegre, onde a criança trabalha com entusiasmo.

“O saber só tem valor na medida em que serve para ajustar a ação e permitir que atinja do melhor modo possível o objetivo, a satisfação do desejo que a suscitou”.(Claparède, 1954, p. 160)

O autor justifica seu posicionamento segundo o qual a criança difere do adulto qualitativamente, mas não funcionalmente. Prenunciando os trabalhos de Piaget, Claparède acredita que a criança apresenta um tipo “sui generis” de pensamento apenas do ponto de vista da estrutura, pois, do ponto de vista funcional, há identidade entre ela e o adulto.

O desenvolvimento psíquico pode ser comparado ao orgânico pois ambos se orientam para um equilíbrio e começam quando nascemos e terminam na idade adulta.

Há uma equilibração progressiva, isto é, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio superior.

No processo de equilíbrio existem dois aspectos complementares: as estruturas variáveis e o funcionamento constante que faz com que se passe de um nível para o seguinte.

Do ponto de vista funcional, existem **funções constantes e comuns** a todas as idades, pois em todos os níveis a ação supõe um interesse que as desencadeia, podendo ser uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (uma pergunta ou um problema). Enquanto as **estruturas variáveis** são formas de organização da vida mental, que marcam as diferenças ou posições de um nível de conduta a outro, e se organizam sob dois aspectos: motor ou intelectual e afetivo.

É o funcionamento que leva à construção de novas estruturas, tendendo sempre a um equilíbrio superior.

A criança tanto quanto o adulto, é um ser autônomo, sujeito à lei do interesse. As necessidades não são as mesmas porque a estrutura é outra, mas para ela, como para o adulto, a necessidade é a mola da ação.

Portanto, a escola deverá apresentar suas tarefas em termos de valor vital, dando ao aluno oportunidade de assumir responsabilidade de escolha, de auto-dirigir-se, e isso só é possível num ambiente livre de coação e imposição pelos adultos. A escola deve encorajar o esforço do aluno pela satisfação pessoal, obtida quando ela chega a bom termo em um trabalho e não apenas pela recompensa obtida dos outros.

“ Quando se trata do desenvolvimento dos sentimentos sociais e morais, a necessidade de fazer da educação uma vida é maior ainda do que quando se trata da cultura das funções intelectuais. Pois, é aqui, sobretudo, que a regra não deve se apresentar como estranha à vida da criança, como inimiga oposta a seus desejos egoístas, e que poderia fazer da criança uma eterna revoltada. Para evitar esse perigo, é mister socializar a vida escolar, de modo que apareça a necessidade de cooperação e solidariedade. Agora a disciplina será, assim, aceita pelo escolar como meio de realizar essa harmonia coletiva, cuja oportunidade e benefício a experiência lhe terá revelado. Seu amor próprio ficará comprometido no bom êxito dessa vida coletiva, porque ela fará, então, parte integrante de sua vida pessoal”.
(Claparède, 1954, p. 305)

Pode-se então concluir que o autor em questão propõe uma escola onde a liberdade é fundamental para a evolução do ser. O objetivo para ele é a própria vida e não apenas a preparação para uma vida futura, uma vez que, a preparação para a vida, nada mais é de que uma consequência indireta da própria vida.

A obra de Piaget traz uma contribuição fundamental para a mudança na educação. Segundo esse autor, o educador preocupou-se de início com os fins da educação mais do que com seu processo; com o homem feito, mais que com a criança e as leis de seu desenvolvimento. Desse modo, o educador foi levado a considerar a criança um pequeno homem a instruir, moralizar e identificar o mais rapidamente possível aos seus modelos adultos. Esta é a base da escola tradicional e da maioria dos métodos pedagógicos que impõe ao aluno suas tarefas.

Para Piaget, a finalidade da educação é formar indivíduos autônomos, que sejam capazes de respeitar esta mesma autonomia nos outros. Essa autonomia deve ser tanto intelectual, como moral, afetiva e social. A escola moderna deve fazer apelo à atividade real do aluno, ao trabalho espontâneo baseado na necessidade e no interesse pessoal; deve levar em conta a natureza própria e as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento.

Piaget se fundamenta em Claparède ao falar sobre a educação baseada no interesse . Para este último,

“ A escola ativa não exige que as crianças façam tudo o que querem, mas que elas queiram tudo o que fazem, que ajam e não sejam forçadas à ação” (1954, p. 301). “ O que se deve fazer é explorar seus interesses, ligar a eles, isto é, à sua vida o que se lhe deseja ensinar. A didática (...) deve transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para a criança”. (Idem, p. 302)

Desse modo, a necessidade e o interesse resultante dessa necessidade é que farão de uma reação um ato verdadeiro.

Piaget enfatiza que a educação deve levar em conta que as estruturas intelectuais e morais da criança não são iguais às do adulto. Embora a criança haja como este, suas estruturas de conhecimento variam de acordo com os estágios de desenvolvimento. A infância é uma etapa da adaptação do sujeito ao meio físico e social. Essa adaptação progressiva é um equilíbrio:

“... equilíbrio cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos de existência - entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e acomodação. Diz-se (...) que um organismo é adaptado quando ele pode ao mesmo tempo conservar sua estrutura assimilando a ela os alimentos tirados do exterior e acomodar essa estrutura às diversas peculiaridades desse meio”. (Piaget, 1976, p. 156)

A principal característica da infância é ter que encontrar esse equilíbrio, por meio de uma série de exercícios ou condutas “sui generis”, por uma atividade de estruturação contínua, partindo de um estado de independência desordenado entre o sujeito e o objeto.

A educação deve criar indivíduos possuidores de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos. Isso equivale a dizer, que ela deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. A personalidade é entendida por Piaget (Ibid.), como uma forma de consciência intelectual e moral, que se distancia ao mesmo tempo da anomia peculiar ao egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque ela realiza a sua autonomia adaptando-a à reciprocidade.

O direito à educação implica propiciar aos alunos tudo aquilo que seja necessário à construção do raciocínio e da consciência moral, e isso pressupõe uma atividade espontânea e livre em um meio social alicerçado na colaboração e não na submissão. Deve-se deixar que o aluno conquiste por si um certo saber que o levará a reter muito mais. Isso lhe possibilitará, sobretudo, a aquisição de um método de trabalho que será útil por toda a vida e aumentará permanentemente sua curiosidade sem o risco de estancá-la. O aluno aprenderá a fazer funcionar por si mesmo a sua razão e construirá livremente suas próprias ideias.

A escola deve visar a formação de pessoas cujas consciências são ao mesmo tempo livres e respeitadoras dos direitos e liberdade das outras. Para isso é necessário que o ser tenha possibilidade de se renovar, em uma atmosfera social constituída de afeição e liberdade, onde não tenha que obedecer por imposição, mas onde assuma livremente suas responsabilidades.

Os dois aspectos fundamentais para a formação da personalidade são, portanto, a autonomia e a reciprocidade. Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que a pessoa consiga colocar sua perspectiva em relação à dos outros, em uma relação de respeito mútuo, onde haja trocas de pontos de vista e onde não haja uma disciplina imposta de fora.

É importante que a escola possibilite à criança, através do respeito, uma organização social espontânea e a elaboração de uma disciplina cuja necessidade é descoberta na própria ação, pois isso é insubstituível tanto para a educação moral quanto para a intelectual. Só assim a criança poderá, ela própria, construir os instrumentos de sua

transformação partindo do interior (uma transformação real e não superficial).

Há necessidade de que a escola favoreça a convivência entre crianças, baseada no respeito mútuo, para que se chegue a uma verdadeira socialização e moralização. Quanto mais forem dadas às crianças condições de atuarem entre si, nas quais surja a necessidade de trocas de pontos de vista e ajustamentos, mais se estará contribuindo para o seu desenvolvimento.

Compreender o outro, para que se possa conviver moral e socialmente com este, implica uma saída do egocentrismo que se faz mediante o intenso convívio com os outros, em situações onde se faça necessário trocar opiniões, conhecer os seus desejos e chegar-se a um acordo.

Na teoria piagetiana, é ponto crucial a busca da autonomia e, para tal, é necessário que as regras surjam, construam-se a partir da convivência entre iguais. Só a partir desta convivência é possível a troca e coordenação de pontos de vista e a fixação de um princípio que regule o bem comum.

Para Piaget e demais autores citados a escola tradicional baseia seus métodos na imposição da autoridade, onde as regras (coercitivas e exteriores) são impostas de fora à criança, as relações são de respeito unilateral e o professor é a encarnação da autoridade.

A arte da educação pressupõe conhecimentos psicológicos acerca do desenvolvimento das operações racionais ou construção das noções fundamentais e são decisivos para os métodos ativos. O que facilitará ao aluno a conquista de sua autonomia intelectual serão as oportunidades

com vistas à atividade espontânea; e esta deverá ser orientada e constantemente desafiada pelo professor. A criança, na realização de suas experiências, deverá realizar quantas tentativas achar necessárias e, errar. O erro promoverá um erro menor .

De acordo com Piaget (1967),entre o erro e o acerto não há uma relação de exclusão. Não são categorias positivas. O que deve realmente ser levado em conta é a invenção e a descoberta e não necessariamente o acerto ou erro, como tendemos a analisar com nossa visão formal (de adulto) .

“ No processo de desenvolvimento, o que interessa é uma revisão constante de nossas teorias, ideias, pensamentos ou ações, porque erro e acerto são sempre relativos a um problema ou sistema”.(Macedo, 1994, p. 64)

Sob a perspectiva construtivista, o sujeito não está pronto, ou acabado, ele terá que se construir e esse processo não exige rigor ou complacência com o erro. Para isso o sujeito deverá inventar, descobrir e criar, e nesse processo, erro e acerto ocorrem constantemente e fazem parte do processo.

O professor coerente com o construtivismo, sabedor de que o erro faz parte do processo, e como tal pode ser analisado sob diferentes ângulos, deverá problematizá-lo, transformando-o numa situação de aprendizagem.

“ O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semi verdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe”.(Piaget, 1973, p. 69)

Devemos apelar para a atividade em todos os campos onde o conhecimento do fato só tem valor em função dos processos de descoberta que permitiram que ele fosse estabelecido, mas não devemos esquecer que o desenvolvimento dos aspectos intelectuais é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida escolar. A educação é um todo indissociável e não podemos formar indivíduos moralmente autônomos se os submetemos a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenham que se limitar a aprender apenas por imposição, o que os impediria de descobrir a verdade por si mesmos. Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente. Do mesmo modo, uma criança que se submete moralmente a um adulto, não conseguirá ser ativa intelectualmente.

Um ambiente propício à formação de uma pessoa moral e intelectualmente autônoma é aquele que viabiliza a liberdade de cooperação entre os alunos, trocas intelectuais organizadas, o exercício do espírito crítico e o respeito mútuo. A escola “ativa” deve se constituir em uma comunidade de trabalho tanto individual quanto grupal, pois a vida coletiva é indispensável ao desenvolvimento da personalidade, tanto nos aspectos morais quanto nos intelectuais.

Para que o aluno chegue à autonomia moral e intelectual torna-se necessário que as relações entre professor e aluno sejam baseadas no respeito mútuo, o que não acontece nas escolas tradicionais onde predomina o respeito unilateral. A moral, deve manter relação com os comportamentos vividos na própria escola, pela criança, e não ser tratada como uma disciplina que seria ensinada à parte. Se a moral surge como resposta a uma necessidade de regular as relações das

crianças entre si, e entre elas e os adultos, é necessário que ela seja construída pelas crianças nas suas ações; que ocorram constantemente trocas intelectuais sobre uma determinada atividade ou trocas morais e sociais sobre conflitos de necessidades ou valores do grupo de crianças; o que não acontece nas escolas tradicionais onde as atividades entre as crianças são raras e o contato entre elas é praticamente proibido por regras coercitivas .

Piaget (Ibid.) considera a educação não apenas uma formação, mas condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. A educação deverá garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e construção dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções até a sua adaptação à vida social atual. O indivíduo tem o direito de se desenvolver normalmente em função das possibilidades de que dispõe, e é obrigação da sociedade, através da educação, dar condições de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

É importante salientar que embora Piaget afirme que a atividade intelectual não requer nenhum impulso para funcionar além do que possui intrinsecamente ele não nega a importância dos valores e das emoções.

Toda **ação** (movimento, pensamento ou sentimento) corresponde a uma necessidade, que é sempre a manifestação de um desequilíbrio. A necessidade ocorre quando algo, **fora** de nós ou **em** nós, se modifica; trata-se, então, de um reajustamento de conduta em função desta mudança.

A cada instante, a **ação** é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo (exterior ou interior) e cada nova conduta vai funcionar não apenas para restabelecer o equilíbrio, como também para alcançar um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação.

Portanto, a cognição não resume toda a atividade humana. Piaget considera as reações cognitivas e emocionais como interdependentes em seu funcionamento.

Piaget afirma que :

“... a vida afetiva, tal como a vida intelectual é uma adaptação contínua, e ambas não são apenas paralelas mas também interdependentes, uma vez que os sentimentos expressam o interesse e o valor atribuídos às ações que têm estrutura proporcionada pela inteligência. Dado que a vida afetiva é adaptação, ela também significa assimilação contínua das situações presentes às anteriores - assimilação que produz esquemas afetivos ou maneiras de sentir e reagir relativamente estáveis - e uma acomodação contínua desses esquemas à situação presente”. (apud., Flavel, 1988, p. 80)

Para Piaget, o afeto e a cognição são dois aspectos indissociáveis da vida, pois estão presentes em toda adaptação humana. O aspecto afetivo (emocional) fornece a energia do comportamento, enquanto o aspecto cognitivo proporciona a estrutura. O afeto não pode por si só criar estruturas, embora exerça influências sobre a seleção do conteúdo (da realidade) sobre o qual a estrutura opera. Desde o nascimento até a adolescência, podem-se encontrar formas paralelas de organização afetiva, e estas dizem mais respeito a pessoas do que a objetos.

A afetividade desempenha um papel de acelerador ou perturbador do desenvolvimento intelectual, o papel de uma fonte energética da qual

dependeria o funcionamento da inteligência, mas não as estruturas. Portanto, ela não gera por si só estruturas cognitivas e não modifica as estruturas de pensamento nas quais ela intervém, o funcionamento é que levará à formação de novas estruturas.

Piaget também destaca o papel das relações interindividuais no desenvolvimento do sujeito.

No livro “ **O julgamento moral da criança** “(1932/77), Piaget defende a existência de dois tipos de moral, que se opõem, embora façam parte de um processo psicogenético construído durante o desenvolvimento do sujeito. No primeiro, a moral resultante das relações de coação ou do respeito unilateral e da heteronomia; e no segundo, a moral que vai resultar das relações de cooperação ou do respeito mútuo e da autonomia.

Piaget afirma :

“ A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência das normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto , a maioria dos estados de fato de cada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia , a coação é, assim irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade , se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação”. (1932/77, p. 342)

1. 2. A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA SEGUNDO AUTORES CONTEMPORÂNEOS

Sastre e Moreno (1980), propõem uma Pedagogia Operatória onde a atitude de submissão intelectual da criança é substituída pela cooperação entre os pares.

“... a criança deixa de ser considerada como um ser obediente e receptivo para ocupar o papel do sujeito que estabelece uma profunda interação com todos os aspectos de seu mundo.”(Sastre e Moreno, 1980, p. 251)

Na pedagogia operatória, os alunos escolhem o tema e fazem a programação diária do trabalho a ser realizado, o que os leva a interrogarem-se sobre seus interesses e a organizarem-se em função deles.

“... uma organização escolar baseada na realização dos interesses que a criança de nossa sociedade sente como seus é totalmente compatível com a aquisição dos conhecimentos básicos de nossa cultura”. (Idem, 1980, p. 251)

De acordo com Sastre e Moreno, quanto mais uma metodologia se adequar às características funcionais da criança, maior aprendizagem ela conseguirá. Uma aprendizagem centrada no interacionismo construtivo favorece a compreensão dos fenômenos e, portanto, possibilita o acesso à informação. Os alunos se tornam capazes de generalizar o que aprenderam na escola relacionando a vida escolar a situações extra-

escolares, pois descobriram os conhecimentos através de suas ações. Ao tomar consciência da adequação ou inadequação das estratégias com que tentavam estudar a realidade, aprenderam a conhecer a natureza de seus erros e, ao invés de esconder a sua ignorância dando as respostas esperadas pelo professor, buscaram e encontraram meios para construir soluções mais adequadas ao comportamento da realidade que desejavam conhecer. Isso fez com que eles desenvolvessem formas de pensar cada vez mais evoluídas e adequadas à sua realidade.

Ainda hoje a maioria das escolas enfatiza a aquisição de conhecimentos de forma mecânica e molda o psiquismo infantil de tal maneira que a criança aceita que **deve** pensar naquilo que **não** lhe interessa, e **não** pensar no que **realmente** lhe interessa.

“ A separação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento ou educação dos interesses que a criança manifesta como seus, leva o sujeito a compreender desde a mais tenra idade que a sociedade lhe exige desprender-se de tudo quanto ele considera seu para conformar-se às normas e pautas sociais cujos fins desconhece”. (Sastre e Moreno, 1980, p. 257)

A escola impõe à criança conhecimentos que ela não compreende e se vê obrigada a obedecer intelectualmente e a memorizar conceitos, ao invés de exercitar sua razão. A alienação que a escola impõe à criança é própria do modelo social dominante.

A pedagogia operatória propõe uma escola em que o sujeito, a partir de sua compreensão, possa organizar a realidade que tem de conhecer. O objetivo dessa pedagogia é a cooperação que resulta do exercício e da experiência das relações entre os alunos. Sua proposta está centrada na organização de uma dinâmica da aula mais próxima do aluno, incitando-os a elaborar normas de acordo com suas necessidades,

a abrir chances de discussão e trocas e ajudando-os a reconhecer quais são seus interesses e os alheios.

Quando ocorre algum problema mais grave, os alunos se reúnem em assembléia para resolvê-lo, pois, dessa forma, podem resolver seus conflitos, expor suas inquietações, fazer planos e ajudar uns aos outros.

O professor assume, então, o papel de regulador, pois cuidará para que as crianças sejam fiéis ao compromisso assumido perante o grupo; ajudará a tornar compatíveis os interesses coletivos sem prejuízo dos individuais e reciprocamente; orientará quanto à utilização correta de um procedimento democrático (como a votação), assegurando que a solidez dos argumentos a favor de um outro tema eleito convenha e consiga interessar à maioria (os temas só serão submetidos à votação depois de justificações muito bem fundamentadas).

Para os educadores envolvidos com essa pedagogia, o mais importante é que a criança faça o que se propõe, para se satisfazer e não para satisfazer os seus professores.

Desde que consideremos que a educação é um elemento da humanização do homem não podemos considerar os seus fins como eternos e independentes do contexto social em que o sujeito vive, pelo contrário, os fins da educação estão intimamente ligados a sociedade que educa.

Segundo Delval (1993) se queremos que a escola forme indivíduos com capacidade de pensar por si mesmos, de encontrar um sentido no mundo em que vivemos e na sua própria vida, de desenvolver

ao máximo suas capacidades e cooperar uns com os outros, temos que adequar a escola a este fim.

Para tal adequação a escola necessita de uma mudança radical. Isso exige uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que este ocupa na natureza e sobre as relações entre os seres humanos.

Segundo esse autor, a escola deve contribuir para o desenvolvimento psicológico da criança, para que se torne um adulto integrado à sociedade e capaz de dar sua contribuição à atividade coletiva.

A escola deve possibilitar a capacidade de construção e criação da criança, para que ela se torne um ser social ativo e não apenas um mero consumidor, um ser dependente sempre submisso às decisões dos outros como a escola atualmente promove.

“ Se queremos entender o homem, temos que proporcionar uma educação integrada, que parta de problemas e não de matérias, e ensinar sobretudo a refletir com liberdade sobre as coisas, sem colocar toda a ênfase na tradição e na reprodução do que os outros sabem”. (Delval, 1993, p. 101)

Os objetivos da educação devem estar, portanto, relacionados com os ideais socialmente compartilhados.

Formar um sujeito que seja capaz de construir representações adequadas do ambiente, refletir sobre os fenômenos naturais e sociais e sobre sua própria conduta, é formar um homem provavelmente mais livre.

Temos que nos aproximar dos ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) se quisermos conseguir uma vida

social mais justa, em que os indivíduos não explorem uns aos outros e, para isso, há necessidade de uma transformação da sociedade. A liberdade real exige a capacidade de pensar livremente por si mesmo, exige indivíduos que saibam o que querem e tenham capacidade de decidir.

A educação não pode continuar produzindo pessoas facilmente manipuláveis e dirigidas. A escola deve, portanto, atender às necessidades dos que aprendem, e aquilo que sabemos sobre o desenvolvimento da criança e a formação dos conhecimentos deve ser o fundamento sobre o qual deve se estabelecer a escola.

Para Delval, o desenvolvimento da inteligência é uma tarefa fundamental da escola, pois esta é a grande arma que tem permitido ao homem dominar a natureza.

“ O pensar é essencial, pois permite a organização da vida”.
(Delval, 1993, p. 101)

Segundo esse autor, a energia para a ação, a afetividade, está aliada, porém, as formas de agir dependem dos homens, da educação. O que proporciona a energia para a ação é o impulso para a satisfação das necessidades, enquanto a inteligência nos dá elementos para como agir. Delval considera três fontes de atividades escolares: o que o sujeito **quer** aprender e fazer, o que **pode** e o que **deve** fazer. As duas primeiras estão mais voltadas para o indivíduo e a última para a sociedade. Na atividade do **dever fazer** está apresentada a atividade ética.

Em cada idade ou momento vital, o sujeito se interessa, primordialmente, por determinadas coisas e os interesses espontâneos do

sujeito devem ser levados em conta pela escola, pois são o ponto de partida para a aprendizagem (o que **interessa** e **quer** fazer).

O seu nível de desenvolvimento atual faz com que possa aprender certas coisas e outras não. Geralmente o que **interessa** está muito relacionado com o que **pode**, com as estruturas de que dispõe para aprender. Por isso, não tem sentido obrigar a criança a aprender o que não está ao seu alcance no momento. Quanto ao que deve aprender, esse dever está determinado pela cultura e demanda social. Para inserir-se na sociedade e chegar a ser um adulto autônomo e responsável, a criança tem que adquirir uma série de conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe serão imprescindíveis.

Delval afirma que os objetivos educacionais devem ter uma hierarquia e uma organização. Os objetivos pertencem a âmbitos: o âmbito social - das relações com os outros e consigo mesmo - o âmbito intelectual, e o âmbito das atitudes e valores, todos têm importância semelhante e se fecundam uns aos outros. Entender o mundo, poder atuar sobre ele, é uma atividade intelectual que deve ser valorizada positivamente. Saber compartilhar com os outros e ajudá-los, ter condutas “pró-sociais”, pertence ao âmbito social e também deve ser valorizado positivamente. Os valores e as atitudes estão relacionados com a energia para a ação, o sujeito faz o que valoriza, e os valores estão muito determinados pelo grupo social. Entretanto, a valorização está também muito vinculada ao conhecimento, pois o sujeito deve entender a função dos valores e não apenas tê-los.

Para que o professor saiba o que tem que tentar conseguir através das atividades que realiza, os objetivos devem ser claros. A formação moral deve ser muito importante na escola, mas uma educação moral

voltada para a conquista da autonomia e não da submissão, uma moral autônoma só se consegue mediante a prática da cooperação, entre indivíduos que têm que regular sua própria ação. As normas morais são construídas através da convivência com outros, e da reflexão sobre essa convivência. A educação tem enfatizado uma moral heterônoma onde o indivíduo se submete sem pensar aos valores e princípios dos outros (pessoas com autoridade).

Para que a escola se torne um meio propício ao desenvolvimento moral e social, faz-se necessária uma organização mais democrática, onde os alunos possam participar ativamente e que se preste à análise de sentimentos, desejos e comportamentos dos alunos e também do professor.

A escola e a aula devem ser um laboratório social, e parte do trabalho escolar deve estar encaminhado à análise dos fenômenos psicológicos que ali se produzem.

Em resumo, a escola deve contribuir para a formação de um indivíduo autônomo, crítico e capaz de relacionar-se positivamente com os outros e cooperar com eles. A escola para a autonomia e a cooperação deve estar organizada em torno do desenvolvimento da criança em todos os sentidos; por um lado, sendo sensível ao processo de desenvolvimento e organizando atividades de acordo com esse processo e, por outro lado, contribuindo e impulsionando esse desenvolvimento.

É na tensão entre o individual e o social, entre os interesses do indivíduo e os do grupo que o homem progride. Essa tensão tende a se resolver preservando os interesses ora de um, ora de outro; mas a tensão

se restabelece pois, segundo Paulo Freire, “*não há educação fora das sociedades e não há homem no vazio*”. (1981, p. 35). A educação deve deixar de ser alienante para se tornar uma força de mudança e de ser objeto para ser sujeito.

Uma educação realmente respeitadora do homem como pessoa, começa como uma reflexão. O homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.

“ Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é”. (Freire, 1981, p. 39)

A inteligência do homem permite-lhe não ser apenas um espectador e dá-lhe a chance de interferir, para modificar a sua realidade.

“ Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo , lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da cultura”. (Idem, 1981, p. 41)

O homem integra-se ao seu contexto. Essa integração resulta de sua capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, de poder optar, o que só é conseguido através da criatividade. Este homem é o homem sujeito.

Freire afirma que quando o homem perde a capacidade de optar e vai se submetendo às decisões alheias que o inferiorizam, as decisões já não são suas, pois foram ditadas por estranhos, já não se integra, acomoda-se, ajusta-se. O sujeito se adapta como uma forma de defesa. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva, mas o homem não se sente capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si próprio para adaptar-se.

A integração se aperfeiçoa à medida que a consciência se torna crítica; toda vez que se suprime a **liberdade**, o homem se torna um ser meramente ajustado ou acomodado.

“ E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”. (Freire. 1981, p. 42)

A partir de suas relações com a realidade, em que cria e decide, o homem vai dinamizando o seu mundo, dominando a realidade e humanizando-a. Este jogo de relações do homem com o mundo, e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando e criando, não permite a imobilidade, a passividade.

À medida em que o homem amplia a seu poder de adaptação de respostas às sugestões e seu poder de diálogo com o mundo e com o outro, afirma Freire, ele se transitiva. Num primeiro momento esta transitividade é ingênua e só mais tarde se torna crítica. Esta criticidade implica uma apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, sua integração, a representação objetiva da realidade. Ela resultará de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias, e não apenas das modificações econômicas, por mais importantes que sejam.

Nesse sentido, é preciso buscar uma educação que faça do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, tanto quanto possível crítica ou com poder cada vez maior de racionalidade. Uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, onde o educando seja levado a uma participação verdadeira, onde participe de experiências de debate e análise de problemas.

Ainda hoje, a grande maioria das escolas não se preocupam em desenvolver no aluno o gosto pela pesquisa, pela constatação, pela revisão, o que o levaria à consciência transitivo crítica. A posição destas escolas é ingênua pois se fundamenta na palavra (ao que é transmitido), na memorização de textos totalmente desvinculados da realidade e na redução dos meios de aprendizagem às formas racionais.

A educação democrática e a própria democracia, crêem no homem, no seu poder de discutir seus problemas, de seu País, do seu Continente, do mundo, do seu trabalho, até os problemas da própria democracia.

“ A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.
(Freire, 1982, p. 96)

No caso de uma educação que se impõe, ditamos e não trocamos ideias. Discursamos aulas e não discutimos ou debatemos temas. Trabalhamos sobre o educando e não com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não propiciamos meios para o pensar autêntico, pois lhe passamos fórmulas que devem ser apenas memorizadas. Com esse tipo de educação é impossível formar homens críticos.

Buscou-se, então, um método ativo capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, estas situações deveriam ser existenciais para o grupo.

O educador a serviço da libertação do homem, sempre se dirigiu às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. A partir de sua convivência com o povo, estabeleceu as bases de uma pedagogia onde tanto educador como educando,

igualmente livres e críticos aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem.

A **visão da liberdade** tem, na pedagogia de Freire, uma posição de relevo. É ela que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.

A liberdade é aqui concebida como o modo de ser, o destino do homem, mas, exatamente por isso, só pode ter sentido no contexto em que os homens vivem.

A pedagogia libertadora é incompatível com a prática da dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia, onde o indivíduo tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Fazendo um certo contraponto com o trabalho de Paulo Freire, Bruner coloca um acento maior no interesse individual falando da busca atual da educação americana em descobrir como despertar o interesse dos alunos e em como ensinar. Um passo essencial para isso seria a motivação para aprender. Motivação essa ligada ao processo global de aprendizagem e não ao vencimento de etapas estanques.

“Despertar o interesse a curto prazo não é o mesmo que estabelecer o interesse, em seu mais amplo sentido, a longo prazo”.(Bruner, 1978, p. 68)

Desse modo, Bruner alerta para o perigo dos recursos audiovisuais utilizados para prender a atenção a curto prazo. A utilização de tais

recursos, acabaria por, produzir um sujeito passivo, um mero espectador.

O trabalho escolar faz parte da vida da criança e tem um significado diferente para cada uma delas. Sempre haverá uma mescla de motivações de aprendizagem entre os alunos, pois há pais e professores para agradar, contemporâneos com quem tratar,

“... ao mesmo tempo os interesses estão se desenvolvendo e o mundo se desvenda”. (Idem, p. 68)

Bruner sugere que seria necessário aumentar o interesse inerente às matérias ensinadas, oferecer ao aluno um sentimento de descoberta e traduzir o que temos a ensinar para as formas próprias à criança, para que se desenvolva nela o interesse por aquilo que está aprendendo.

Portanto, mais uma vez, pode-se observar que o ensino deve estar voltado para a criança e deve se adequar a seu nível de desenvolvimento.

Bruner faz um alerta para o perigo da **meritocracia** e da **competição**, da ênfase exagerada na ciência e tecnologia e a desvalorização do aprendizado humanístico que vem ocorrendo principalmente na América. O autor enfatiza que devem ser despertados os interesses para outras áreas como literatura, artes e história que vêm sendo relegados a segundo plano ao longo da história. Desse modo, pode-se dizer que Bruner dá ênfase ao interesse individual, mas tem um horizonte social na sua valorização das ciências humanas.

O trabalho de Wadsworth (1992), considera, também, a questão do interesse, ligando-o ao afeto. Para esse autor, é importante permitir-se à

criança explorar seus interesses espontâneos, pois esses interesses, únicos para cada uma delas, refletem, frequentemente, desequilíbrio e, do ponto de vista afetivo, constróem verdadeiras fontes de motivação. Geralmente, quando as crianças demonstram um forte interesse por alguma coisa, elas estão comunicando-nos a área de interesse que gerou o conflito cognitivo para elas.

Wadsworth parafraseando Piaget, afirma:

“ O desequilíbrio ocorre quando uma experiência ou pensamento é inconsistente com o que os esquemas da criança podem prever no momento e a experiência ou pensamento podem esperar . É o ato de “ estar atento para” ou o papel da seleção que determina quais eventos provocam desequilíbrio e resultam em desenvolvimento cognitivo, estas decisões importantes são tomadas em função do afeto. A dimensão que inclui os sentimentos, interesses , impulsos ou tendências (tal como “ vontade”) e valores, constitui o fator energético dos padrões de comportamento cujos aspectos cognitivos referem-se somente às estruturas”. (1992, p. 145)

A afetividade tem, portanto, um papel fundamental na determinação do que merece a atenção da criança.

“ Todos sabemos que quando podemos nos concentrar em alguma coisa, em verdade, nós estamos realmente interessados nelas e nossos esforços são mais intensos e mais produtivos do que quando estamos trabalhando com coisas de menos interesse”. (Idem, 1992, p. 154)

Lembremos então, que:

“ Não existe padrão de comportamento por mais intelectual que seja, que não compreenda padrões afetivos como motivos”. (Piaget e Inhelder, 1969, p. 158)

É contra esses interesses e afetos que vêm-se chocar as regras arbitrariamente impostas às crianças em idade escolar. O choque não implica, necessariamente, uma reação positiva, que seria, para nós, a reação crítica; uma reação ativa e não de pura aceitação da realidade.

Menin (1985), fez um estudo sobre a Autonomia e a Heteronomia às Regras Escolares com crianças cujas idades variavam de seis a dez anos, em uma escola que tinha como característica de trabalho, o modelo tradicional de ensino. Chegou à conclusão de que são sempre as mesmas regras que são **impostas** às crianças, tenham elas seis ou dez anos. De um modo geral, o que é proibido às crianças é o contato entre si em sala de aula, ou seja, a coação é clara e tem como objetivo o impedimento das trocas entre os alunos.

A escola tradicional fortalece o individualismo em oposição à cooperação, a dependência à iniciativa, a obediência à autonomia. O professor se reveste de autoridade e poder de punir as desobediências. Em todas as séries são as mesmas regras e os mesmos sistemas de controle (recompensas e punições) de comportamento que são utilizados. A obediência é mantida por força do poder de autoridade. Se porventura ele se enfraquece outros mais fortes são programados (professor-coordenador-diretor-pais). A obediência é mantida por medo da punição, que se faz dentro desta escalada de poderes.

No estudo de Menin, todavia, há um ponto que merece maior destaque: as regras nunca puderam controlar totalmente o comportamento das crianças. Portanto, o conhecimento das regras pode ser uma condição necessária mas parece não ser condição suficiente para que estas sejam cumpridas. A explicação parece estar na arbitrariedade das regras e punições utilizadas (coação) e no egocentrismo das

crianças, principalmente das mais novas (pré, primeira e segunda séries). A heteronomia é mantida pela forma de relação predominante na escola, coação sustentada pelo respeito unilateral.

Um outro efeito constatado a partir desse mesmo estudo, é a reprodução por parte dos alunos, pela imitação dos julgamentos dos atos. Ele julgará os atos dos outros como percebe o adulto (professor) fazendo-o, geralmente pelos seus resultados.

A autora conclui que não há lugar na escola para a autonomia moral ou para que se estabeleçam as condições ideais para favorecê-la. A escola é o lugar onde a criança passa a maior parte de seu tempo. Se na escola não há lugar para a autonomia, Menin se pergunta, onde haveria este lugar ?

Pode-se dizer que existe a possibilidade de se encontrar esse lugar, e na própria escola, desde que haja um compromisso com a própria criança, com o seu desenvolvimento. Faz-se necessário, que haja uma mudança do foco de interesse, que ele parta da criança e não do professor.

Em **“La autonomia como finalidad de la Educacion”**, Kamii (1981) salienta a importância da conquista da autonomia para as futuras gerações e baseia-se na obra de Piaget para conceitualizar os novos objetivos dos educadores e os meios para alcançá-los: a finalidade da educação é formar indivíduos autônomos intelectual, moral, afetivo e socialmente.

Essa autora afirma que a escola tradicional leva o aluno, já nos seus primeiros anos de escolaridade, a duvidar de seu próprio pensamento, de sua capacidade. Em nome da educação, os alunos são desestimulados a pensar com autonomia e, em consequência, constróem menos conhecimentos do que os alunos mentalmente ativos e seguros.

Nesse tipo de escola, as respostas do aluno são corrigidas pelo professor, e o aluno não tem oportunidade de corrigir seu próprio processo de raciocínio, cometendo o mesmo erro mais adiante. Ele passa, então, a considerar que o professor é o único que possui as respostas corretas.

O professor que estimula o desenvolvimento da autonomia, trata de assegurar-se de que as coisas tenham sentido a partir do ponto de vista da criança; também tem o cuidado de não destruir a confiança da criança em suas próprias ideias, em sua habilidade de pensar.

A escola construtivista acredita que o desenvolvimento mental do homem e da criança portanto é fruto da interação entre o sujeito psicológico e o meio em que ele vive. A essência do construtivismo é o estabelecimento de relações por parte da criança. O sujeito psicológico é resultado do casamento entre os aspectos internos, a afetividade, a cognição, o biofisiológico, a sociabilidade, que interagem entre si e, ao mesmo tempo, interagem com o ambiente externo: as regras, os aspectos culturais, as leis e as outras pessoas.

O construtivismo deriva de um conceito, de uma construção progressiva de estruturas que se dão no interior de cada pessoa. Essa construção resulta da ação recíproca que se dá entre o sujeito e o meio. A educação construtivista é, portanto uma nova atitude de respeito, pois

leva em consideração o modo como a criança constrói cada conhecimento.

Cada criança deve modificar sua primeira ideia relacionando-a com os novos conhecimentos, e o professor não pode fazer isto por ela. Segundo o construtivismo, as crianças aprendem modificando velhas ideias em lugar de acumular porções novas de conhecimentos.

Infelizmente, os alunos são obrigados desde o primeiro grau até a universidade a dar respostas corretas, e raramente lhes é dada a oportunidade de falar sobre o que realmente pensam.

Para a escola construtivista, nem a pergunta, nem a resposta em particular é importante. O que importa, realmente, é que a pergunta **intrigue** a criança e a motive a construir conhecimento ao colocar as coisas dentro de relações coerentes. Se ele chega a uma conclusão, as razões que a fundamentam devem estar bem alicerçadas e logicamente coerentes.

A maioria das escolas não valorizam o pensamento. Se elas enfatizassem o pensamento lógico e claro, a porcentagem de alunos capazes de efetuar operações formais sólidas não seria tão baixa. No âmbito da moral, estas escolas reforçam a heteronomia e atrapalham o desenvolvimento da autonomia do aluno, o que, de certo modo, justificaria o fato de a maior parte dos adultos, hoje em dia, serem moralmente pouco desenvolvidos.

Na moralidade heterônoma, os problemas se solucionam de acordo com as regras estabelecidas e a vontade das pessoas com autoridade. Na moralidade autônoma, ao contrário, o bem e o mal são determinados

pelos indivíduos através da reciprocidade, isto é, da coordenação de pontos de vista.

Segundo Piaget (1932/77), a autonomia aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é suficientemente forte para fazer com que o indivíduo sinta o desejo de tratar os outros como desejaria ser tratado. A autonomia moral aparece quando a mente considera necessário um ideal que é independente de qualquer pressão externa.

A moral heterônoma não é desejável, porque implica a obediência sem crítica, a regras e pessoas com poder. Já a moral autônoma baseia-se na coordenação de pontos de vista.

Para Piaget (1948), todas as crianças nascem heterônomas e algumas delas se tornam autônomas quando adultas. A maioria dos adultos não se desenvolvem de uma forma ideal, conseqüentemente é raro um adulto verdadeiramente moral e isto pode ser confirmado facilmente em nossa vida diária. Os jornais e revistas estão cheios de histórias sobre corrupção no governo, desfalques, roubos e crimes premeditados.

Refletir sobre o mundo e tentar transformá-lo implica um reconhecimento das conseqüências éticas tomadas. É necessária uma atenção especial às conseqüências da utilização de castigos que, segundo Piaget, reforçam a heteronomia.

O castigo traz três conseqüências :

I-Cálculo de riscos : a criança que é castigada repetirá a mesma ação, mas cuidará para não ser descoberta na próxima vez.

2-Conformidade: algumas crianças submissas se tornam perfeitos conformistas, pois isto lhe assegura segurança e respeitabilidade.

3-Rebelião ou Revolta: crianças que foram boas durante anos, em determinado momento que estão cansados de agradar a seus pais e professores durante o tempo todo resolvem reagir contra o conformismo e viver sua própria vida. O apelo à recompensa também não soluciona o problema pois, embora mais agradáveis que os castigos, as recompensas também reforçam a heteronomia.

Os adultos, exercendo seu poder sobre as crianças utilizando ora a recompensa, ora o castigo, não farão mais que mantê-las obedientes e heterônomas. Se queremos desenvolver a autonomia, devemos reduzir ao máximo nosso poder como adultos, deixando de utilizar prêmios e castigos e passando a estimulá-los a criar seus próprios valores morais.

A essência da autonomia é que as crianças cheguem a ser capazes de tomar suas próprias decisões. A autonomia não significa liberdade total, mas que sejam levados em conta fatores considerados relevantes ao tomar decisões que concernem a todos. Considerar apenas os próprios pontos de vista, não dá lugar à moralidade. Considerar também os pontos de vista dos outros, é comprometer-se com o que se diz e com o que se faz.

Desde o início da infância, a habilidade de tomar decisões deve ser estimulada, porque quanto mais tiver ocasiões de escolha, maiores possibilidades terá de chegar a ser autônoma.

Desde os primeiros anos de vida (mais ou menos três anos), a criança deve ser estimulada pelo adulto a tomar pequenas decisões para que mais tarde possa tomar decisões mais importantes. Nos primeiros

anos de vida, seria importante que a criança tivesse oportunidade de escolher coisas simples como roupas que vai vestir, comida que vai comer.

Piaget alerta que na realidade é impossível evitar as sanções na vida da criança, pois estaríamos colocando-a em risco. Faz, porém uma distinção entre sanções por reciprocidade e castigos.

As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com a ação que queremos sancionar e com o ponto de vista do adulto e têm o efeito de motivar a criança a construir regras de conduta através da coordenação de diferentes pontos de vista.

Segundo, Piaget existem seis tipos de sanção por reciprocidade :

1-Exclusão temporária ou permanente do grupo: a opção que é oferecida é coercitiva e entre duas que desagradam a criança, mas o elemento importante é que ela tem a oportunidade de tomar uma decisão de optar por uma alternativa ou outra.

Esta opção dá à criança a oportunidade de compreender que outras pessoas têm necessidades que muitas vezes entram em conflito com as suas.

2-Consequência direta e material da ação.

3-Privar a criança do objeto de que tenha feito mau uso: quando a criança danifica algo fica sem o direito de usá-la.

Quando uma sanção leva a criança a coordenar seu ponto de vista com o das demais, isto a anima a construir uma regra por sua própria vontade.

4-Fazer a criança o que tenha feito à outra: Piaget expressa reservas quanto ao uso desta sanção, pois se usada indevidamente pode degenerar em uma série de punições ou agressões. Se usada inadequadamente, esta sanção reeditaria a Pena de Talião, cuja aprovação seria totalmente contrária a um construtivismo piagetiano.

5-Reparação: quando uma criança danifica o trabalho de outra, pode ser solicitada a reparar-lo. Quando as crianças não temem ser castigadas, geralmente se sentem dispostas a reparar o estrago feito.

6-Expressão de desagrado ou desaprovação

Piaget afirma que todas estas sanções devem ser estabelecidas através de uma relação de afeto e respeito mútuo entre a criança e o adulto. O respeito mútuo é essencial para o desenvolvimento da autonomia e a criança que se sente respeitada na sua forma de pensar e sentir, provavelmente respeitará o adulto.

As crianças não adquirem valores morais absorvendo-os ou internalizando-os do exterior, mas construindo-os interiormente através da interação com o meio ambiente.

A moral autônoma é elaborada pelas pessoas a partir de suas relações com outras. Poucos adultos podem afirmar que são autônomos, pois, se desenvolvemos alguma autonomia, é porque tivemos oportunidade de coordenar nossos pontos de vista com os de outros.

“ Quando existe o diálogo entre adultos e crianças, o desenvolvimento da autonomia é favorecido porque a criança torna-se capaz de considerar vários pontos de vista. Quando as crianças podem levar em conta fatores relevantes tais como os direitos e sentimentos de outras pessoas, elas constroem interiormente, por exemplo, a regra de que é

melhor os seres humanos entenderem-se de forma honesta”.
(Kamii, 1992, p. 75)

Todas as crianças nascem egocêntricas, isto é, com capacidade de levar em conta apenas o seu próprio ponto de vista, mas, à medida que começa a trocar e coordenar seus pontos de vista com outros, vai saindo de seu egocentrismo. As negociações entre os pares são necessárias para que a criança se descentre, levando em conta perspectivas diferentes das suas. Uma pessoa moralmente autônoma é governada pelo que ela acredita ser o correto e não por um sistema de punições e recompensas do meio.

Já a moral heterônoma é caracterizada pelo egocentrismo e a obediência à pessoa com autoridade.

Uma criança pequena, numa situação problema, julga a extensão do dano, ou seja, a consequência do ato (devido ao seu egocentrismo), enquanto que uma criança maior já leva em conta a intenção do ato e as circunstâncias em que este aconteceu. Durante a adolescência, ocorre um desenvolvimento acentuado da autonomia, e a razão é que, durante este período, há um aumento acentuado de relações humanas e trocas de opiniões.

Um ponto importante a ser levantado é que mesmo as crianças educadas de forma coercitiva, podem ser capazes de desenvolver autonomia, uma vez que tenham oportunidades de considerar outros pontos de vista.

Para Piaget, a autonomia não é unicamente moral, mas também intelectual. A criança adquire conhecimentos, a partir de uma construção interior e da troca e coordenação de pontos de vista com os demais.

Uma pessoa **intelectualmente autônoma** é um pensador crítico, que tem sua própria opinião, bem fundamentada, seja ela contra ou a favor da opinião vigente. Já uma pessoa intelectualmente heterônoma, ao contrário, acredita em tudo o que lhe dizem, incluindo conclusões ilógicas, propaganda e slogans, sem que essas crenças se meçam de algum modo, com as suas. Também no campo intelectual o que reforça a heteronomia natural da criança é o sistema de recompensas e castigos.

A autonomia, tanto moral como intelectual, deve ser a meta da educação. Devemos convencer os educadores de que o pensamento independente, honesto e crítico é mais desejável que a reprodução de “respostas corretas”.

Em tudo que se disse até este ponto há uma unanimidade que se reafirma na afirmação de que o conhecimento da criança ocorre em um contexto social:

“Cada sala de aula tem um clima social e esse clima não pode encorajar a livre troca de pontos de vista no plano intelectual, enquanto a abafa no plano moral. Se as crianças são silenciadas no campo social e moral, elas não se sentirão livres para expressar suas idéias no campo intelectual”.(Kamii, 1993, p. 78)

As metas sociais e morais, como um todo, têm como objetivo reduzir ao máximo o poder do professor e incentivar o auto governo (democracia).

“Quando se permite que as crianças tomem decisões, elas, muitas vezes fazem as mesmas regras que os adultos, entretanto as crianças respeitam as regras que elas próprias fazem muito mais do que quando as mesmas regras são impostas por adultos”. (Idem, 1993, p. 79 e 80)

“Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que elas colocam para elas mesmas. (Kamii, 1987, p. 124)

As crianças que participam de uma escola que favorece a autonomia, são confiantes, criativas e cheias de iniciativa, enquanto aquelas que participam de uma escola tradicional, na maioria das vezes, justificam a não resolução de seus problemas porque não foram ensinadas, esperam sempre a resposta correta do professor, sentem-se inseguras em ousar e têm medo de errar.

Os educadores uma vez comprometidos com a formação de indivíduos autônomos, devem modificar sua postura, evitando, cada vez mais, permanecer como o centro do processo construtivo. Em vez de continuar buscando melhores métodos de transmitir conhecimentos e virtudes, devem pensar em como ajudar cada criança a construir seu próprio conhecimento e seus valores.

Em sua teoria, Piaget nos revela que as crianças aprendem construindo relações interiormente, através da interação com o meio ambiente (objetos e pessoas) e coordenando as relações construídas num tempo anterior. Portanto, um educador, com o conhecimento desta teoria, isto é, conhecendo como as crianças se desenvolvem, terá muito mais condições de criar situações para que seus alunos sejam mentalmente ativos e venham a ter confiança em sua habilidade de resolver problemas. As crianças constroem os seus valores e conhecimento quando sua individualidade é respeitada.

Pode-se constatar alguns pontos em comum e outros divergentes entre os autores citados anteriormente.

Apresentamos aqui, em linhas gerais, como está se construindo a(s) teoria(s) da aprendizagem. Consideramos, ainda, a necessidade sempre presente de um compromisso com as consequências éticas das posições epistemológicas tomadas pelos autores. Estabelece-se entre eles um diálogo onde as opiniões se cruzam num dinamismo que assegura sua provisoriedade e, conseqüentemente, o não fechamento do diálogo.

Piaget buscou em Rousseau o princípio da gênese das estruturas morais e intelectuais e, no caso da moral admite a existência de um processo psicogenético de desenvolvimento.

Tanto para Piaget como para Rousseau é de suma importância que o adulto mantenha uma relação de igualdade com a criança, sem impor ou coagir através de castigos ou recompensas, seus próprios princípios e valores.

Porém, para Rousseau, a moral é inata, pois o homem ao nascer não é bom, nem mau, e o que poderá deturpar ou corromper os princípios inatos de justiça e virtude será a sociedade com suas mentiras e falsidades.

Piaget, por sua vez, entende a psicogênese da moral como uma evolução da anomia em direção à autonomia. A sociedade só pode ser entendida como a expressão das relações ou interações entre os indivíduos que a ela pertencem e entre estes e o meio ambiente. Nessas relações, existem normas que são estabelecidas a partir das interações precedentes entre os indivíduos, e que vão caracterizar os valores morais de cada sociedade e estabelecer suas normas e suas regras.

A maioria das escolas psicológicas apelam para a noção de equilíbrio para explicar as condutas: Claparède - necessidade e

satisfação; Freud e P. Janet - regulações afetivas; Gestalt - percepção e inteligência; K. Lewin - psicologia social e Piaget - equilibração progressiva.

Tanto para Piaget como para Claparède o que muda são as estruturas, mas o funcionamento é constante. Do ponto de **vista funcional**, existem funções constantes e comuns a todas as idades, isto é, em todos os níveis a ação sempre supõe um interesse que as desencadeia, podendo ser uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (uma pergunta ou um problema).

Importante verificar que há uma diferença entre os interesses e explicações (que variam de um nível mental a outro).

Claparède fala do interesse como dinamogenizador de reações, enquanto, para Piaget, o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo.

Segundo Piaget, não há ação puramente intelectual, assim como não há atos puramente afetivos. Embora em algumas pessoas prepondere mais um aspecto do que outro, ambos sempre estão presentes.

Piaget, Kamii, Delval e P. Freire estão plenamente de acordo quanto à necessidade do desenvolvimento de um indivíduo autônomo, capaz de autogovernar-se, de cooperar e de criar, de interferir em sua realidade modificando-a e humanizando-a.

Piaget, Claparède e Delval falam de uma escola que leve em conta os interesses espontâneos do sujeito, pois estes são o ponto de partida para a aprendizagem.

2. O PROBLEMA DA PESQUISA

Há uma preocupação antiga com a educação, pois ao longo dos anos ela vem sendo utilizada como um meio de opressão do aluno. A escola tem estado comprometida com a transmissão do conhecimento e não com a formação de um ser crítico.

Procurando esclarecer o porquê, de as crianças que saem desse tipo de escola continuarem dependentes, sem iniciativa, orientando-se pelo julgamento dos outros (e portanto, heterônomas), a autora dessa pesquisa decidiu buscar respostas que demonstrassem que este estado de coisas pode ser mudado e que, para isso, é necessário que desde a mais tenra idade a criança tenha a possibilidade de escolher, decidir, criticar e buscar soluções.

Várias questões foram levantadas pela pesquisadora, mas o tema norteador deste trabalho, pode ser assim formulado :

POR QUE A CRIANÇA PRECISA APRENDER A SER LIVRE?

Procurou-se encontrar a resposta a essa questão e a outras que foram levantadas a partir desta, pesquisando as idéias dos autores já citados anteriormente e de outros que também enfocassem esse tema.

Por outro lado, sabendo-se que a criança em geral, somente faz escolhas quando o ambiente educacional lhe é favorável , realizou-se um estudo empírico para responder à seguinte questão :

“ Que relações existem entre o ambiente sócio-afetivo de pré-escola e o processo de escolha ?”

Os demais questionamentos levantados a partir do tema que orientou essa pesquisa foram :

- **No que consiste dar liberdade para a criança fazer a escolha?**
- **Como ajudar a criança a aprender a escolher ?**
- **Qual a importância que essa liberdade de escolha tem na formação da pessoa autônoma ?**
- **Qual o papel da afetividade nesse processo ?**

A pesquisadora buscou uma teoria que enfatizasse o papel das relações interindividuais, que colocasse em destaque o trabalho de grupo, as relações de cooperação e reciprocidade, bem como os interesses do aluno. A teoria que se destacou foi a **Epistemologia Genética de Jean Piaget**, que traz dados sobre como o sujeito se desenvolve intelectual e moralmente.

De acordo com Piaget as condições ideais para a criança libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral para com os adultos, dependem das relações democráticas baseadas no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si as crianças, os pais e educadores.

Para realizar o presente trabalho , a pesquisadora buscou quatro classes de alunos de pré-escola que funcionassem segundo os princípios

piagetianos, levando-os em conta durante todo o transcorrer de sua rotina diária e cuja filosofia de trabalho fosse baseada no respeito mútuo.

Considerando o homem como um ser livre, mas cuja liberdade não corresponde a uma liberdade absoluta, uma vez que ele não vive isolado. Sendo o homem um ser que não aceita passivamente o mundo, que apropria-se ativamente dele e atribui-lhe significado pessoal e que é através da liberdade e da consciência do mundo que o homem se distingue do animal, buscou-se realizar um estudo sobre o contexto em que esta liberdade acontece.

“ O homem é capaz de estabelecer distância e atribuir significado assim como de apreender o significado do mundo. Essa experiência do mundo que implica na doação de significado, implica em tomada de posição através do querer e do agir. O homem não é um ser fixo e seu dinamismo é o dinamismo de um ser livre”.(Fini, 1979, p.16)

“Na dialética homem - mundo o homem cria o mundo ao mesmo tempo que está se criando. Nestas relações, os homens produzem não apenas bens materiais mas instituições sociais, idéias, leis. Essas relações implicam que o mundo não é algo criado e acabado, mas em transformação. De outra forma o mundo não seria mundo e o homem não seria homem”.(Freire, 1971, p.76)

Portanto, *“... toda tentativa de manipulação do homem para que se adapte a uma realidade determinada, ou de manipulação de uma cultura é absurda pois segue uma realidade estática, acabada e um distanciamento da concepção de homem como um ser livre e ético”.* (Fini, 1979, p.17)

Baseada nessa concepção de homem, Mantovani de Assis (1987), propôs um programa de educação pré-escolar que se desenvolve por meio de uma metodologia inspirada nos princípios da teoria piagetiana.

“ Uma metodologia de educação pré-escolar destinada a estimular o desenvolvimento intelectual, proporciona à criança êxitos pessoais e experiências sociais e enriquecedoras (...) a pré-escola precisa oferecer-lhe um ambiente propício à atividade, às interações sociais, à autoconfiança e a uma valorização positiva de si. Por outro lado, na medida em que a criança é estimulada ou solicitada intelectualmente, não há insatisfações, desinteresses e frustrações. Disso decorre que o ambiente da pré - escola orientada de acordo com esta metodologia deve ser isento de tensões, coações e imposições”.(Mantovani de Assis, 1987, p.31).

Portanto, esse programa se desenvolve num ambiente educativo em que as experiências individuais são estimulantes, onde a alegria e a cooperação contribuem para a existência de uma atmosfera psicologicamente favorável ao progresso intelectual e à conquista da autonomia (intelectual e moral).

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por objetivo problematizar a questão da escolha, a importância de se proporcionar à criança, desde a mais tenra idade, a oportunidade de escolha, sendo a liberdade de fazê-lo um dos componentes indispensáveis à conquista da autonomia.

Partimos da hipótese de que se o ambiente lhe for propício a criança saberá fazer escolhas conscientes e preferirá fazer as coisas que escolheu. A coleta de dados fez-se com o objetivo de esclarecer a relação existente entre o ambiente sócio-afetivo e o progresso na conquista da autonomia pela criança, a partir de suas possibilidades de fazer escolhas. Que questões organizavam esses dados? A criança reconhece os motivos ou razões da escolha? Sabe o que é escolher? O quê escolher? Em que momentos? Qual a importância da escolha?

Para a realização deste estudo, foi organizada uma amostra intencional de quatro escolas da cidade de Itapira, em que se tivesse garantia de encontrar um ambiente sócio-afetivo democrático, propício à conquista da autonomia pela criança. De cada uma destas classes foram escolhidas aleatoriamente nove crianças, totalizando trinta e seis.

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Observação direta em sala de aula;
- Entrevistas com as crianças;
- Entrevistas com as professoras.

Buscou-se compor uma amostra cujos sujeitos pertencessem à mesma faixa etária - quatro a sete anos, e que frequentassem há pelo menos um ano as classes pesquisadas. As crianças que frequentam essas classes pertencem a um nível sócio-econômico baixo ou médio.

O programa educacional utilizado nessas classes é o **PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar)**, criado pela Prof. Dra. Orly Zucato Mantovani de Assis. Baseado na Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget, o programa tem como objetivo o desenvolvimento global e harmonioso da criança nos seus primeiros anos de vida, nos aspectos : afetivo, cognitivo, físico e social.

Nas classes comprometidas com esse programa, as experiências são estimulantes e, a alegria e a cooperação contribuem para a existência de uma atmosfera psicologicamente favorável ao progresso intelectual e à conquista da autonomia (intelectual, moral e social). Os professores respeitam as decisões e escolhas de seus alunos, pois é muito difícil que as crianças de um momento para outro, comecem a ter iniciativa e autonomia , sem terem tido anteriormente a oportunidade de decidir, escolher, opinar e criticar.

Nas classes estudadas, o ambiente era livre de tensões e coerções e as crianças tinham oportunidade de manifestar livremente seus sentimentos e emoções. Portanto, nesse ambiente, as crianças podiam fazer suas escolhas seguindo seus próprios interesses e atendendo às suas reais necessidades. As relações professor-aluno eram baseadas no respeito mútuo, no afeto e na confiança.

“O PROEPRE se fundamenta na concepção de homem como um ser livre, capaz de se auto-construir, compreendido como um “ser-no-mundo” comprometido com a construção de si mesmo (história individual), atuante e engajado na sociedade

*da qual participa (história social). O ser humano definido pela soma total de suas ações, é, portanto, responsável por elas, pois sempre lhe é possível **escolher** dentre as alternativas que se lhe apresentam e agir em função da **escolha** feita, assim sendo ele nada mais é do que aquilo que fez”.*(Mantovani de Assis, Doc.I, p.22)

Para efeito desta pesquisa foi considerado um **ambiente sócio-afetivo** favorável à liberdade de escolha da criança, aquele preconizado pela autora do PROEPRE; um ambiente livre de tensões e coerções, em que a criança tem oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar e dizer o que pensa e sente, portanto, um lugar onde a criança tem liberdade de fazer suas escolhas seguindo seus próprios interesses e atendendo às suas reais necessidades.

Nas classes estudadas, os professores se organizavam de forma a propiciar à criança uma variedade de experiências que tinham como objetivo estimular sua atividade espontânea, o que é condição indispensável para seu desenvolvimento. As atividades planejadas focalizavam um determinado aspecto do desenvolvimento, mas é importante lembrar que ao trabalhar um aspecto, todos os outros estavam simultaneamente presentes, embora um deles predominasse sobre os demais.

Essas classes foram escolhidas porque a pesquisadora já conhecia o trabalho realizado por essas professoras ao longo de cinco anos e porque estas se prontificaram a participar da pesquisa.

Os princípios pedagógicos subjacentes ao trabalho das professoras são os seguintes:

3. 1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PROEPRE

Os princípios pedagógicos do PROEPRE conforme sua autora podem ser assim formulados:

3.1.1. O conhecimento é adquirido por um processo de construção e não por absorção e acumulação de informações transmitidas pelo professor. Coerentemente com este princípio, as professoras das classes estudadas, durante a realização das atividades curriculares, intervinham de modo a suscitar problemas úteis à criança, levando-a a refletir sobre suas próprias conclusões. Elas também encorajavam as crianças a fazerem suas próprias perguntas e a respondê-las de acordo com seu pensamento.

3.1.2. A construção das estruturas da inteligência segue uma sequência invariável e idêntica para todas as crianças de todas as culturas e se dá pelo processo de equilibração. Com base neste princípio, as crianças estudadas participavam de atividades elaboradas de modo a respeitar a ordem de construção destas estruturas e organizadas, de forma que viessem a desencadear problemas e desafios ao pensamento infantil. Para resolver esses conflitos cognitivos, torna-se necessário realizar sucessivas equilibrações que conduzem à construção de novas estruturas.

3.1.3. A ação sobre os objetos e a interação social provocam conflitos cognitivos que desencadeiam o processo de equilibração responsável pela construção das estruturas cognitivas. Nas classes estudadas as atividades eram organizadas de forma a permitir que as crianças tivessem oportunidade de agir sobre os objetos e interagir

socialmente com seus pares e com o professor. Essas atividades são fundamentais para a constituição da lógica operatória.

3. 2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS CLASSES DE PROEPRE EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA

Nas classes estudadas, o trabalho diário era estruturado de forma a propiciar às crianças diferentes tipos de atividades, tendo em vista os objetivos que se pretendia atingir, de acordo com os princípios básicos da teoria piagetiana. O trabalho diário compunha-se de rotinas, atividades independentes, atividades diversificadas e atividades coletivas, visando propiciar à criança um ambiente adequado ao desenvolvimento da sua autonomia intelectual e moral. Esse ambiente era agradável e estimulante e a criança se sentia livre, confiante e segura para expressar seus sentimentos e emoções. As relações eram baseadas no respeito mútuo e na cooperação, e todas as decisões eram compartilhadas entre as professoras e as crianças.

Para melhor esclarecer estes pontos, descreveremos a seguir a rotina diária de cada classe, o tipo de relações existentes, bem como a organização física das salas e disposição dos materiais.

3. 2. 1. ROTINAS DIÁRIAS

As rotinas diárias das classes estudadas tinham como finalidade organizar o trabalho de modo eficiente e produtivo, permitindo, assim, que os objetivos educacionais fossem alcançados.

O planejamento do dia, a limpeza, a recreação ou hora do parque, a hora do lanche ou da merenda, a hora da avaliação, a hora da “roda” ou “rodinha” são exemplos das rotinas diárias nestas classes.

Na CLASSE A, a primeira atividade na sala de aula era a “rodinha”, assim como na CLASSE B, CLASSE C e CLASSE D.

Essa rotina, também chamada de “Bate Papo” ou “Hora da Conversa”, era um momento em que as professoras e os alunos sentavam no chão ou nas cadeiras, formando um círculo, para combinar regras, fazer o cumprimento, a chamada, o calendário, a oração, cantar, conversar e fazer o “PLANEJAMENTO do DIA”. Durante a realização destas atividades trabalhava-se a linguagem, a criatividade, a imitação, a imagem mental e a expressão verbal.

3. 2. 1. 1. PLANEJAMENTO DO DIA

Nas classes pesquisadas, realizava-se diariamente o planejamento do dia. Nesse momento, as crianças, juntamente com as professoras, decidiam o que seria feito naquele dia e qual a sequência em que as diferentes atividades aconteceriam (conforme ilustração a seguir).



“Rodinha do Planejamento do Dia”

Segundo a autora do PROEPRE (Mantovani de Assis, 1981), o planejamento tem por finalidade possibilitar à criança a oportunidade de “refletir antes de agir” e, também, de perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades que serão realizadas. Desse modo, ela vai aprendendo a estruturar progressivamente a noção de tempo, estabelecendo relações entre aquilo que pensa e aquilo que faz, aprendendo a organizar-se, a utilizar o tempo de maneira adequada, a tomar decisões e assumi-las com responsabilidade e, além disso, dosar a duração da atividade que realiza.

O planejamento do dia é um momento em que as crianças fazem suas escolhas de uma maneira coletiva, pois decidem a sequência das

diversas rotinas, a atividade que será realizada por todos juntos (coletiva), isto é, se querem ouvir uma história, tocar bandinha ou fazer uma recreação dirigida.

Também era nesse momento, que a classe como um todo escolhia quais as atividades diversificadas que poderiam ser realizadas nesse dia. Trata-se da escolha dos “cantinhos”, nos quais as crianças que desejarem irão trabalhar nesse dia.

Essas situações em que as crianças têm oportunidade de escolher propiciam a superação do egocentrismo, visto que é preciso coordenar os interesses e pontos de vistas dos outros para tomar a decisão sobre o que vai acontecer no dia.

Ao realizar o planejamento, as crianças aprendem não só a escolher, como também a justificar a sua escolha, ao tentar convencer os colegas de que sua sugestão é a melhor.

Observando as classes dos sujeitos desta pesquisa pudemos constatar que as crianças participavam com interesse e responsabilidade desse momento de escolhas e tomadas de decisões.

Uma prática adotada pelas professoras é a de fazer com que as crianças escolham diariamente quais as atividades diversificadas que poderão ser realizadas no dia.

As crianças manifestam suas opiniões, e estas são tabuladas.

Elas agem como quem sabe que tudo o que vai acontecer no dia depende dessas decisões iniciais. Por essa razão, estão sempre atentas para que não haja enganos. No caso de um impasse, uma incompatibilidade de escolhas, era possível proceder à votação para

decidir o que aconteceria. Por exemplo, na hora de eleger os cantinhos, algumas crianças queriam o cantinho da pintura, enquanto outras queriam o desenho, elas contavam e recontavam o número de crianças que para ver qual cantinho prevaleceria daquela vez. Se houvesse empate elas discutiam até chegarem a uma decisão.

Em todas as classes são utilizados cartazes, que servem de referência para que as crianças possam visualizar a sequência em que as várias rotinas se sucederão.

Esses cartazes que representam as atividades foram feitos pelas professoras (CLASSES A, B e D) e confeccionados pelas próprias crianças (CLASSE C) - (conforme ilustração abaixo).



“Organização da Rotina Diária por meio de Cartazes”

No momento do planejamento do dia, as professoras dessas classes transmitem informações acerca de como serão realizadas as atividades, de modo que, ao decidir-se por participar, por exemplo, da atividade do desenho, a criança já saiba se vai fazer um desenho livre ou um desenho que registre por exemplo, o que mais gostou por ocasião de um passeio.

Essa rotina organizada em cada classe poderia ser modificada de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Algumas rotinas ou atividades deveriam estar presentes todos os dias no planejamento: rodinha, atividades diversificadas, atividades independentes, limpeza, higiene, merenda e avaliação. Outras como: parque, atividade coletiva, atividade física, repouso e passeio, eram optativas e escolhidas diariamente de comum acordo entre os alunos. Mesmo a forma de realização de cada atividade poderia ser modificada a partir do interesse do grupo.

Todas as atividades são combinadas com antecedência e um ou dois “ajudantes do dia” são sorteados para coordenar as atividades durante todo o período de aula.

3. 2. 1. 2. LIMPEZA OU ARRUMAÇÃO DA SALA DE AULA

Segundo Mantovani de Assis (1981), a arrumação da sala de aula ou limpeza constitui uma excelente oportunidade para que os alunos desenvolvam a habilidade motora, o que acontece, por exemplo, quando a criança varre o chão e coloca o lixo sobre a pá-de-lixo, ou quando limpa a mesa de trabalho com um pano molhado ou papel.

A atividade que a criança vai fazer para restabelecer a organização física da sala é livremente escolhida por ela. Na hora da limpeza podíamos observar que enquanto uma criança se dispunha a varrer, outras a passar pano molhado nas mesas, outras a arrumar as prateleiras de material pedagógico; as demais cuidavam dos objetos pessoais. Terminada a arrumação da sua mochila, a criança ia naturalmente pegar a vassoura para varrer outro pedaço da sala.

Nesse momento há um clima de cooperação, disponibilidade e responsabilidade. Em todas as sala, percebe-se uma participação ativa e espontânea das crianças. No final do ano, época em que foram feitas as observações, era muito difícil encontrar-se uma criança que se negasse a trabalhar para arrumar a sala. Talvez isso já se deva, em parte, ao fato de as regras terem sido estabelecidas por todos, conjuntamente, e, em parte, porque fica a critério da criança o que fará na hora da arrumação, ou seja, ela tem a oportunidade de escolher o que fará, como colaborará para organizar a sala depois do dia de trabalho.

Vale ressaltar que durante o decorrer do ano as crianças foram se habituando a guardar o material depois de usá-lo, a limpar os pincéis depois que pintavam, fechar os frascos de tinta, organizar os livros de história depois de “lê-los”, juntar os papéis e objetos que caíam no chão. Deste modo, na hora da limpeza observada já no final do ano, a sala não estava muito suja e desorganizada, o que facilitava o trabalho das crianças. (conforme ilustração a seguir)



“Hora da Limpeza ou Arrumação da Sala de Aula”

3. 2. 1. 2. HORA DA RECREAÇÃO OU PARQUE

Na hora da recreação ou parque observamos que as crianças escolhiam livremente as suas brincadeiras. Algumas crianças escolhiam corda, outras balanço, enquanto outras brincavam no tanque de areia (conforme ilustração a seguir).



“Hora da Recreação ou Parque”

As professoras sempre se mantinham junto às crianças, encorajando-as a envolverem-se ativamente nos jogos e brincadeiras, intervindo sempre, oportunamente, de modo a levá-las a refletir sobre suas ações, no momento necessário. Tivemos oportunidade de observar muitas situações em que era possível estimular a aquisição do conhecimento físico, do lógico-matemático, do conhecimento social, ou ainda, situações em que ocorria algum desentendimento entre as crianças, momento certamente propício à promoção de um acordo e de uma reflexão sobre suas ações e consequências.

3. 2. 1. 4. HORA DA MERENDA OU LANCHE

Nessa hora as professoras aproveitavam a oportunidade de explorar junto às crianças os diferentes sabores, odores, consistências e

temperaturas dos alimentos. Uma vez por mês, as crianças de cada classe participavam do processo de preparação de algum alimento a ser servido na hora da merenda, tais como: gelatinas, saladas de frutas, bolos e doces ou bombons que não vão diretamente ao fogo.

Hábitos de higiene como: lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes após as mesmas e, não comer alimentos que tenham caído ao chão, dentre outros, eram trabalhados diariamente pelas professoras na hora da merenda.

Nas CLASSES A , B e C as crianças serviam-se da merenda preparada pela escola da seguinte forma:

Os alunos pegavam os pratos e talheres que ficavam sobre uma pequena mesa e se dirigiam para a mesa principal onde ficavam as travessas com os alimentos que seriam servidos no dia. Cada criança podia se servir do “quê” e do “quanto” quisesse ou sentisse vontade. As crianças serviam-se e passavam a travessa para o colega do lado. As crianças que não desejavam se servir dos alimentos preparados pela escola, serviam-se apenas da sobremesa.

Já na CLASSE D, as crianças optaram por deixar os pratos, talheres e travessas com os alimentos sobre uma mesma mesa para onde se dirigiam e se serviam indo em seguida para o refeitório.

É importante ressaltar a satisfação e a alegria que as crianças demonstravam com a liberdade de poderem se servir sozinhas sem ajuda da professora (conforme ilustração a seguir).



“Hora da Merenda ou Lanche”

3. 2. 1. 5. HORA DA AVALIAÇÃO

Nas classes onde foi realizada a pesquisa, a avaliação do dia acontecia sempre no fim do período de aula. Na hora da avaliação as crianças tinham oportunidade de reconstituir os acontecimentos do dia, evocar o que fizeram, o que sentiram, como se comportaram durante as diferentes atividades das quais participaram.

As professoras conduziam o trabalho de modo a fazer com que as crianças evocassem como as diversas rotinas aconteceram no geral e o que cada criança em particular havia feito em cada uma delas. Nessas avaliações, as professoras e os seus alunos se auto-avaliavam.

Nas quatro classes onde foi realizada essa pesquisa, a avaliação do dia era feita tanto oralmente quanto por escrito. Os alunos faziam um registro escrito de como tinha sido o seu dia, tanto com relação à sua atuação, quanto com relação à atuação da professora. Nesse momento, eles discutiam as regras combinadas que não tinham sido cumpridas, os motivos que levaram ao não cumprimento e o que deveria ser feito para que tais regras fossem seguidas (vide ilustração).



“Hora da Avaliação”

Na CLASSE D, os alunos faziam também uma avaliação do trabalho realizado na semana. Foi combinado com as crianças que todos os trabalhos realizados durante a semana deveriam ficar guardados em uma pasta e levados para casa somente na Sexta-feira. Cada criança tinha a sua pasta onde guardava diariamente os seus trabalhos e a ficha com o registro escrito da avaliação do dia. Na Sexta-feira cada criança

pegava a sua pasta classificava os trabalhos realizados por “cantinho” de atividade existente na classe e a partir daí podiam avaliar em quais “cantinhos” tinham trabalhado durante a semana. Essa atividade classificatória permitia-lhes refletir sobre suas ações e sobre o que fazer no caso de precisar modificá-las. Também lhes permitia perceber como tinha sido o seu comportamento quanto ao **cumprimento das regras ou não.**

3. 2. 2. OUTRAS ROTINAS

Nessas salas, além das rotinas já descritas, eram realizados outros tipos de atividades, dependendo dos objetivos que as professoras formulavam em seus planos pessoais.

3. 2. 2. 1. ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

As atividades diversificadas podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Nessa hora, as crianças têm a oportunidade de fazer várias escolhas.

Nas classes observadas diariamente, as atividades das quais as crianças poderiam participar eram escolhidas por todos pelo processo de votação.

Durante as atividades diversificadas, algumas crianças construíam com blocos, outras faziam desenhos, outras trabalhavam com sucata, enquanto algumas entregavam-se ao jogo de faz-de-conta e outras tantas, no “cantinho da escolinha” se valiam de lápis e papel para registrar por escrito o que queriam. Era visível a concentração das crianças em seus respectivos trabalhos. Nem sequer por um momento a presença de outras pessoas na sala desviava a atenção dos pequenos.

O fato de as crianças **escolherem livremente** a atividade que queriam realizar garantia-lhes a satisfação de seus próprios interesses.

Nenhuma criança ficava sem ter o que fazer. As opções eram bastante variadas de modo que, ao terminar uma atividade, a criança dirigia-se para o local onde outras estavam sendo realizadas e, de acordo com o seu interesse, escolhia outra atividade para executar.

As atividades diversificadas eram desenvolvidas de modo diferente em cada classe observada. Descreveremos, a seguir, a forma de realização destas atividades.

CLASSE A

Os alunos dessa escola escolhiam as atividades diversificadas por meio de votação. O “ajudante do dia” pegava um cartaz representando cada uma das atividades que poderiam ser escolhidas e ia mostrando para as outras crianças. As que gostariam de ter a oportunidade de escolher aquela atividade levantavam a mão indicando sua preferência. Dessa forma, os cartazes das atividades preferidas eram colocados nos respectivos quadros.

Para a escolha de qual cantinho iriam trabalhar em primeiro lugar, era realizado um sorteio de letras e aquelas crianças cuja letra inicial do nome aquela sorteada tinha direito de escolher em primeiro lugar. Posteriormente, eles se revezavam pelos vários cantinhos mudando os cartões com seus nomes para outras atividades, à medida que se interessavam por uma delas, e caso ainda existisse lugar.

Para esse momento, uma das regras combinadas entre as crianças e a professora, era que em cada cantinho só poderiam ir quatro crianças

de cada vez. Cada criança poderia mudar de cantinho desde que tivesse terminado o trabalho iniciado no cantinho escolhido anteriormente. As crianças faziam esse revezamento de forma natural, sendo que raramente era necessária a intervenção da professora para que este acontecesse.

CLASSE B

Nessa classe, as crianças tinham um leque de vinte e duas atividades diversificadas, das quais poderiam escolher até oito. As crianças pegavam todos os cartazes representativos das atividades e os colocavam no chão espalhados, cada criança pegava então uma tampinha de garrafa e colocava sobre o cartaz do cantinho em que gostaria de trabalhar. Quando todas as crianças já tinham colocado suas tampinhas, elas contavam o número de tampinhas de cada cartaz e os mais votados eram colocados nos quadros das atividades diversificadas.

As crianças contavam e recontavam o número de tampinhas para terem certeza de que tinha mais em um cartaz do que em outro. Algumas delas se guiavam pela percepção do volume de tampinhas sobre o cartaz para dizerem em qual deles tinha mais. Quando surgia algum impasse as crianças também contavam o número de crianças que tinham colocado as tampinhas para terem realmente certeza de que tinham feito a contagem corretamente.

Nesse grupo, as crianças faziam também um revezamento entre as várias atividades apenas mudando seus para o cartaz da atividade escolhida, desde que tivesse vaga disponível. Podia-se perceber o interesse com que essas crianças realizavam as atividades diversificadas.

CLASSE C

Também nessa classe as crianças tinham várias opções de atividades, mas o combinado é que poderiam escolher apenas seis por dia, e que deveriam passar por no mínimo quatro delas.

Durante o período da realização dessa pesquisa as crianças resolveram inserir mais um cartaz entre as atividades diversificadas, pois a pesquisadora realizava as entrevistas nesse momento. Um aluno se prontificou a confeccionar este cartaz e toda vez que a pesquisadora chegava as crianças já colocavam o cartaz entre as atividades diversificadas.

A participação nos cantinhos era limitada a quatro crianças, com exceção do “vale-tudo” que permitia a participação de até seis crianças.

Para a organização das atividades diversificadas, a professora desta classe confeccionou um cartaz com os nomes de todos os seus alunos e pequenas cartelas com os nomes das atividades diversificadas (cantinhos). O aluno pegava a cartela correspondente ao cantinho em que iria trabalhar e colocava na frente de seu nome no cartaz feito pela professora. Assim cada aluno podia verificar em qual atividade ele poderia trabalhar, em função do número de cartelas existentes, disponíveis ou não para aquela atividade. Durante o período de realização da pesquisa, os alunos procuravam contar as cartelas daquele cantinho em que estavam interessadas em trabalhar para se certificarem de que não existia nenhuma outra sobrando para que pudesse escolhê-la. Algumas crianças chegavam até a combinar com o amigo para que não pusesse a cartela na caixa quando tivesse terminado, mas que a entregasse diretamente a elas.

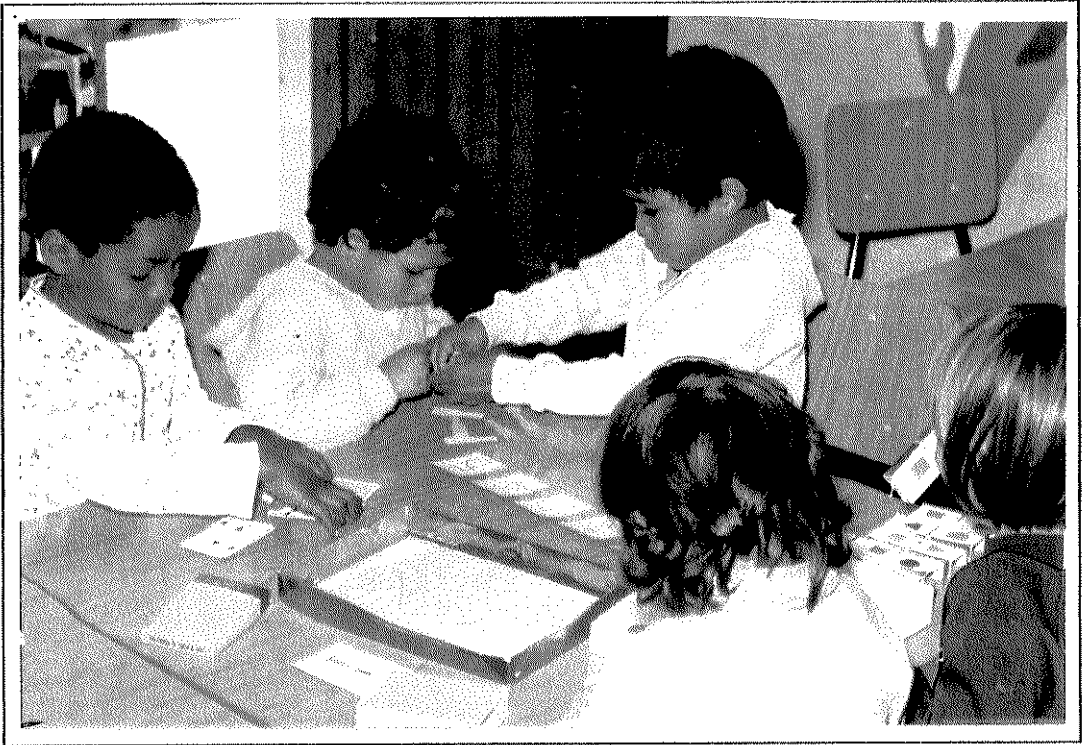
CLASSE D

A escolha das atividades diversificadas nessa classe também era feita através de votação. As crianças diziam em quais cantinhos iriam trabalhar e a seguir era contado o número de votos para cada atividade. Cada cantinho ou atividade comportava a participação de até quatro crianças. Apenas o cantinho dos jogos e o cantinho da casinha, que ficava fora da sala de aula, num pequeno alpendre (devido ao espaço restrito da sala), poderia ser escolhido por até seis crianças de cada vez.

Cada cantinho tinha um cartaz representando a atividade e as crianças se revezavam entre os cantinhos escolhidos colocando os cartões com seus respectivos nomes naqueles que escolhiam.

Durante o período da realização dessa pesquisa, as crianças e a professora decidiram que o cantinho da casinha ficaria reservado para a pesquisadora realizar as entrevistas.

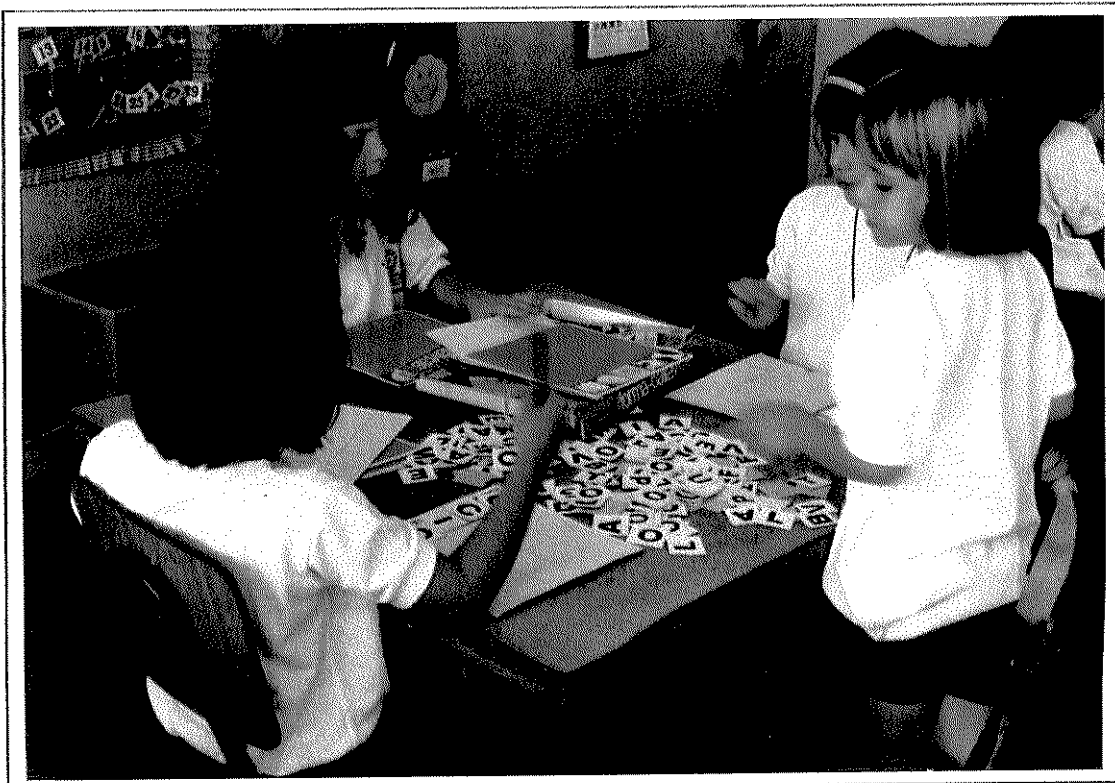
Nas quatro classes estudadas as crianças dispunham de um período de aproximadamente quarenta e cinco a cinquenta minutos para a realização das atividades diversificadas, podendo, entre as várias opções de trabalho, escolher aquelas que realmente lhes interessasse. Essa possibilidade de escolha permitia-lhes exercitar a sua autonomia, uma vez que podiam decidir o que iriam fazer a partir dos seus interesses (vide ilustrações a seguir).



“Atividades diversificadas: Cantinho dos Jogos”



“Atividades diversificadas: Cantinho da Maquiagem”



“Atividades diversificadas: Cantinho dos Jogos com Letras”



“Atividades diversificadas: Cantinho da Pintura”



“Atividades diversificadas: Cantinho do Desenho”



“Atividades diversificadas: Cantinho da Construção”

Enquanto os alunos trabalhavam, as professoras passavam pelos diversos cantinhos intervindo oportunamente para explorar o que estavam fazendo, de modo a criar conflitos e situações problema ou a apresentar desafios, levando-as à reflexão, à necessidade de comprovar as afirmações feitas e a explicitar suas ações.

3. 2. 2. 2. ATIVIDADES COLETIVAS

As atividades coletivas são atividades que envolvem a participação de todas as crianças sob a coordenação da professora.

As atividades coletivas observadas não se caracterizavam pela justaposição de atividades individuais. Ao contrário, constatamos que durante tais atividades criava-se a oportunidade para as crianças confrontarem diferentes pontos de vista, discutirem sobre os mesmos e em alguns casos envidar esforços para tentar conciliá-los.

Nas classes observadas, conforme o que o PROEPRE preconiza, as atividades coletivas ensejavam a vivência de experiências de vida democrática. Por exemplo: discussão conjunta de problemas que diziam respeito ao grupo como um todo, votações seguidas de decisões que refletiam o desejo da maioria, argumentações por parte dos interessados a favor ou contra um determinado ponto de vista.

Como já foi dito anteriormente, as atividades coletivas realizadas no dia resultavam das escolhas manifestadas pelas crianças no momento do planejamento. Talvez fosse por esse motivo que não se observou, durante as mesmas, dispersão, falta de interesse ou falta de envolvimento das crianças.

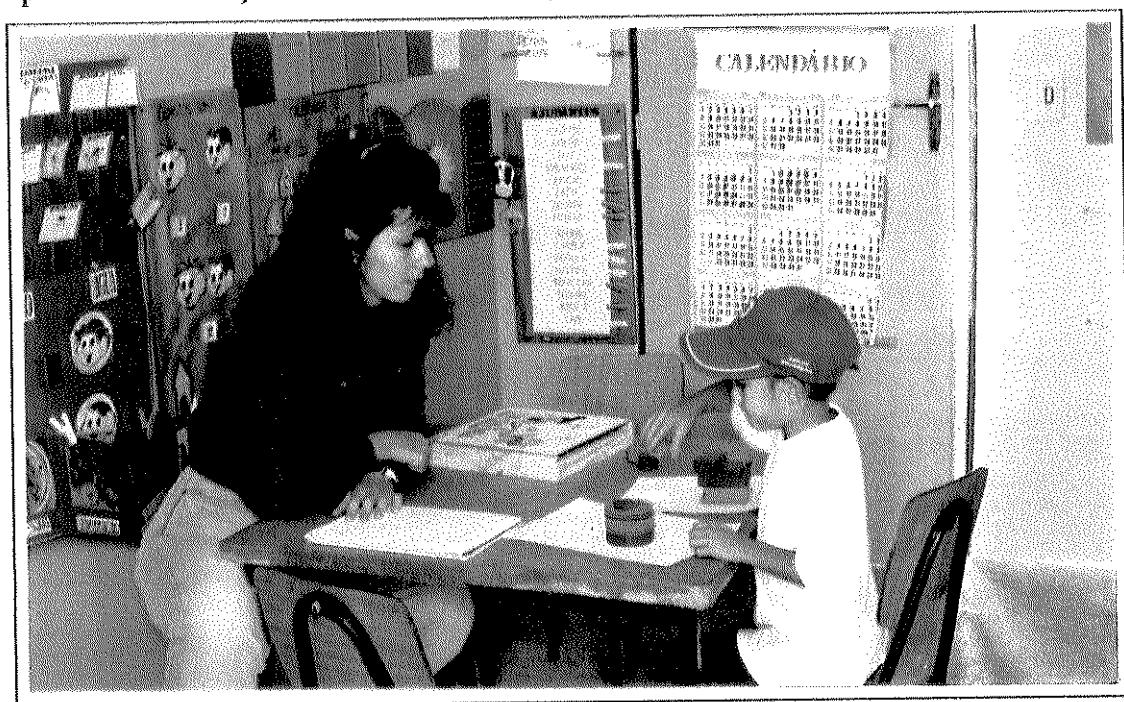
3. 2. 2. 3. ATIVIDADE INDIVIDUAL

Durante as atividades diversificadas e independentes, notou-se que as professoras trabalhavam com uma criança ou pequenos grupos de cada vez propondo-lhes atividades, jogos ou brincadeiras.

O desejo de trabalhar com a professora era manifestado pelas crianças no momento da escolha das atividades diversificadas. Tratava-se porém, de um outro tipo de atividade que acontecia ao mesmo tempo que estas últimas.

Em todas as classes eram as próprias crianças que decidiam se queriam “trabalhar com a professora”, ou seja, participar da atividade individual.

Essas atividades acontecem todos os dias e permitem à professora conhecer melhor seus alunos e acompanhar o encaminhamento dos seus pensamentos de modo a perceber a gênese das noções que pouco a pouco as crianças vão construindo (vide ilustração).



“Atividade Individual: Classificação com Blocos Lógicos”

3. 2. 2. 4. ATIVIDADES INDEPENDENTES

Nas classes observadas, as atividades independentes têm como objetivo proporcionar à criança a oportunidade de escolher o que quer fazer, de aprender a trabalhar sozinha, sem a necessidade de estar sendo supervisionada pela professora. Tais atividades são necessárias para que a criança aprenda a ter iniciativa e responsabilidade.

Depois de escolhidas as atividades, as crianças se punham a realizá-las, enquanto a professora se dedicava a fazer outra coisa, como, por exemplo, trabalhar individualmente com algumas crianças ou cuidar do registro de alguns dados.

A característica principal desta atividade é a de as crianças trabalharem sem a intervenção direta das professoras. Entretanto, essa intervenção pode se fazer necessária. Observamos que numa das classes, a intervenção da professora foi necessária para ajudar na resolução de um conflito instalado quando dois alunos disputavam o mesmo material. Vale esclarecer que é somente nessas ocasiões que a professora interfere diretamente no que as crianças estão fazendo no momento das atividades independentes. Os alunos por sua vez, trabalham sem solicitar a atenção da professora.

De um modo geral, as crianças escolhiam atividades que não haviam sido eleitas na hora das atividades diversificadas ou optavam por terminar um trabalho iniciado nesse momento. A maioria das escolhas recaía sobre os “jogos”, a “casinha”, a “biblioteca”, os “blocos de construção” ou até brinquedos trazidos de casa pelas crianças para serem utilizados nesta hora.

3. 3. DINÂMICA DO TRABALHO

Ao propor uma atividade, as professoras das classes estudadas, na maioria das vezes, partiam do que as crianças estavam fazendo, pois assim tinham maior segurança de que elas estavam motivadas por realizá-la.

Uma mesma atividade variava de professora para professora e de criança para criança.

As professoras, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas, sempre tinham em mente quais os objetivos que pretendiam atingir. Era constante o cuidado de não induzir as respostas das crianças. As respostas “erradas” também não eram corrigidas, mas as professoras forneciam novos elementos a partir dos quais as crianças pudessem reformular ou não suas respostas. Do mesmo modo, quando as crianças davam respostas “certas”, as professoras apresentavam contra - argumentações com o objetivo de verificar se a criança estava segura ou não da resposta dada.

3. 4. ORGANIZAÇÃO FÍSICA DAS SALAS E DISPOSIÇÃO DOS MATERIAIS

Nas CLASSES A , B e C as salas eram amplas e arejadas, dispondo de espaço para as crianças se movimentarem livremente e possibilitando a organização dos diferentes ambientes necessários à diversificação das atividades.

Já na CLASSE D, tanto as crianças como a professora tiveram que se adaptar ao pequeno espaço disponível para a realização das

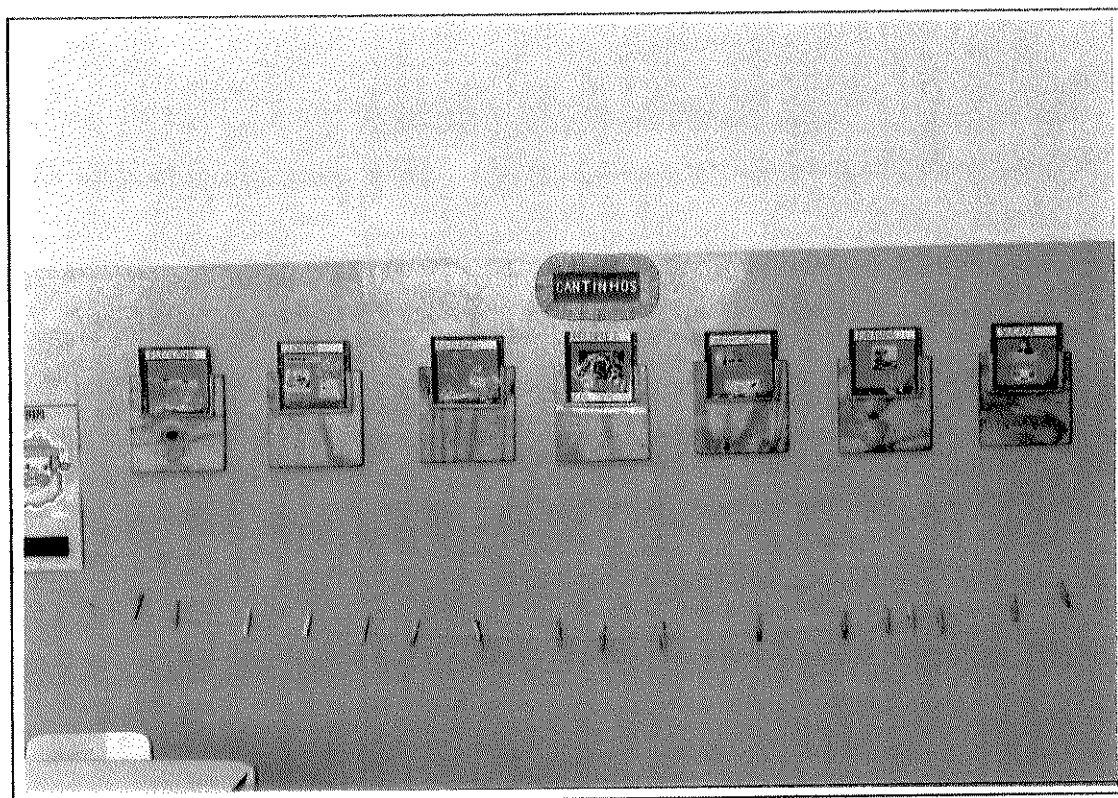
atividades. Nessa escola, tudo era deficitário, até o banheiro utilizado pelas crianças para lavar as mãos e escovar os dentes era muito pequeno, não podendo ser usado por mais de uma criança de cada vez. O espaço inadequado não impediu que a professora e as crianças realizassem as atividades, pelo contrário, até colaborou para que eles trocassem com mais frequência seus pontos de vista, formassem e reformulassem suas regras de convivência, cooperando cada vez mais uns com os outros.

Os materiais pedagógicos ficavam organizados em prateleiras ou estantes baixas para que as crianças não encontrassem dificuldade ao pegá-los e tivessem mais oportunidades para utilizá-los. Alguns materiais ficavam em armários, mas as crianças tinham acesso a eles sempre que julgassem necessário.

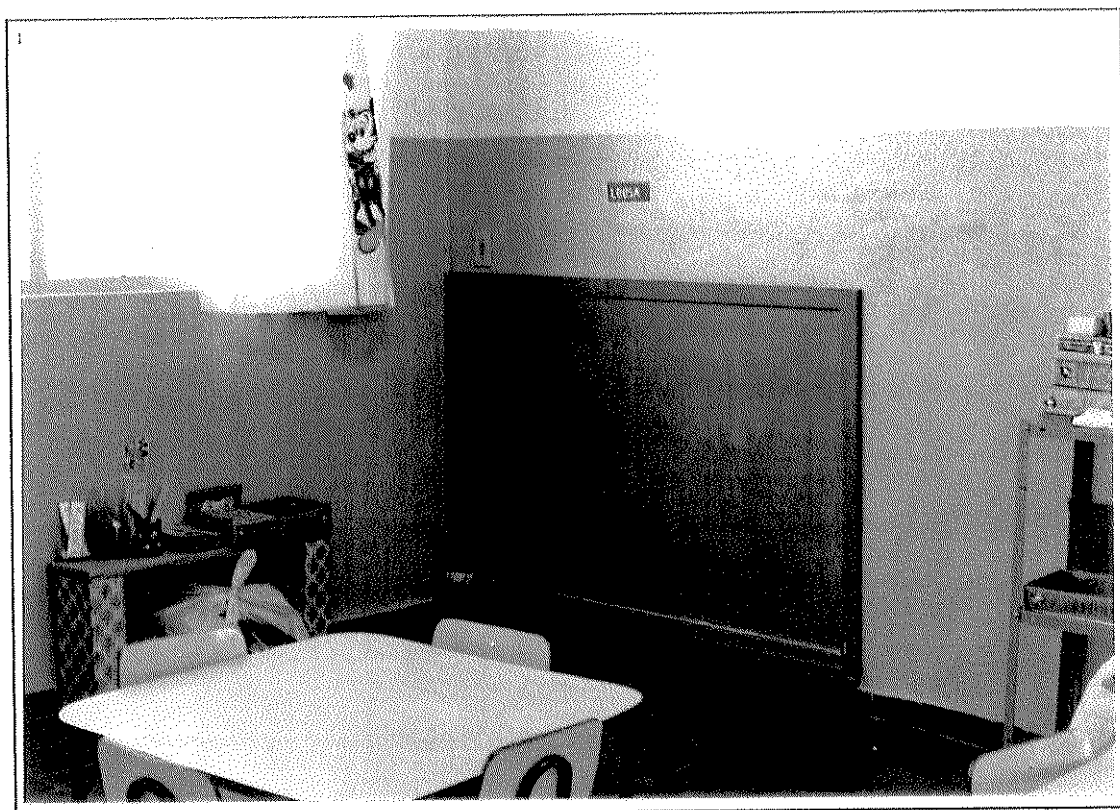
Os cartazes das atividades ficavam numa altura acessível mesmo às crianças menores. A lousa construída a partir da linha do chão incentivava muito as crianças a usá-la.

Todas as salas estudadas dispunham de materiais pedagógicos variados como jogos, bonecas, mobília de casinha, roupas e maquiagem, blocos de madeira de tamanhos e cores variadas e outros brinquedos confeccionados pelas professoras.

Os brinquedos pedagógicos eram classificados e guardados em caixas etiquetadas, o que ajudava a criança a fazer suas classificações na hora de guardá-los e organizá-los.(vide ilustrações a seguir)



“Cartazes das Atividades Diversificadas”



“Lousa”

3. 5. PROCEDIMENTO

As entrevistas com as crianças e as professoras foram realizadas individualmente em um lugar combinado com antecedência. Essas entrevistas tiveram como base o Método Clínico de Piaget.

O método clínico, também chamado método crítico, é o mais indicado para esse estudo, uma vez que permite ao pesquisador descobrir como uma determinada idéia evolui.

O método clínico consiste sempre numa conversa livre com o sujeito que está sendo estudado “(...) *ao invés de limitar-se a perguntas fixas e estandarizadas, e, conserva, assim, todas as vantagens de uma entrevista adaptada a cada criança e destinada a lhe permitir o máximo de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes...*” (Piaget, 1967, p. 9)

O método clínico permite superar o método de pura observação, e sem cair nas desvantagens dos testes, alcançar as principais vantagens da experimentação.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete, sendo posteriormente transcritas para análise. Tiveram duração aproximada de vinte minutos cada uma.

As respostas das crianças, após serem categorizadas de acordo com a compreensão que elas demonstravam ter do processo de escolha, foram analisadas qualitativa e quantitativamente .

Também procedeu-se a análise qualitativa das respostas dadas pelas professoras à entrevista, as quais foram categorizadas de acordo com as ideias que elas manifestavam a respeito do processo de escolha e seu significado para o desenvolvimento da autonomia.

As observações foram utilizadas na caracterização da organização física e do funcionamento das classes estudadas. Enquanto as entrevistas com as professoras foram analisadas com a finalidade de comprovar se suas respostas evidenciavam serem elas possuidoras de características pessoais que constituem requisitos básicos para a existência de um ambiente sócio-afetivo propício à autonomia.

4. OS RESULTADOS DA PESQUISA

4. 1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

Os dados das entrevistas das crianças foram agrupados de forma que os resultados ficassem subdivididos em cinco categorias principais, sendo que cada uma delas, por sua vez, foi subdividida em subcategorias como vai definido a seguir:

4. 1. 1. MOTIVOS OU RAZÕES DA ESCOLHA

Nesta categoria procurou-se registrar todas as verbalizações das crianças sobre suas escolhas e quais as justificativas dadas para as mesmas. Para melhor compreender a natureza das respostas das crianças, esta categoria foi subdividida em quatro subcategorias:

4. 1. 1. 1. Não justifica a razão da escolha

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações que demonstravam que a criança faz escolha, mas não sabe porque a fez.

4. 1. 1. 2. a. Escolha influenciada pelos colegas (Imitação)

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações das crianças que demonstravam que ela faz escolhas sob influência dos colegas, isto é, por imitação.

4. 1. 1. 2. b. Escolha influenciada pela pressão do grupo

Aqui foram agrupadas as verbalizações das crianças que manifestavam que elas realizam suas escolhas quando o grupo ou alguns elementos do grupo a pressionam.

4. 1. 1. 3. Escolha visando apenas os interesses próprios

Nesta subcategoria procurou-se registrar as verbalizações que indicavam que a criança faz escolhas levando em conta apenas seus próprios interesses, sem levar em conta os interesses dos colegas.

4. 1. 1. 4. Escolha levando em consideração os interesses próprios e o dos colegas

Aqui foram registradas as respostas das crianças que já refletiam um certo nível de descentração ao fazer sua escolha. Quando a criança já consegue coordenar seus próprios interesses com o do grupo, levando em conta também o interesse do outro ao tomar suas decisões.

4. 1. 2. A PRÁTICA DA ESCOLHA

Foram incluídas nesta categoria as verbalizações das crianças que continham uma explicação do que leva cada uma delas a escolher; se é a determinação da professora, ou se são seus interesses e necessidades e/ou as regras estabelecidas. Com o objetivo de melhor compreender como isso ocorre, esta categoria foi subdividida em três subcategorias:

4. 1. 2. 1. Só fazem escolhas sob determinação da professora

Nesta categoria foram agrupadas as verbalizações das crianças que declaravam que elas só faziam suas escolhas quando o adulto lhe

determinava. O que indica que a criança continua essencialmente heterônoma, isto é, obediente às regras do adulto.

4. 1. 2. 2. Fazem escolhas levando em conta seus interesses e necessidades

Aqui foram incluídas as verbalizações das crianças que levavam em conta, quando das escolhas, seus interesses e necessidades. O que se pretendia era verificar até que ponto as crianças levam em conta seus interesses e necessidades ao realizar uma escolha.

4. 1. 2. 3. Fazem escolhas de acordo com as regras da classe

Nesta subcategoria foram registradas as verbalizações que nos permitiam constatar se a criança faz escolhas levando em consideração as regras estabelecidas pelo grupo referente a escolha das atividades.

4. 1. 3. MOMENTOS DA ESCOLHA

Nesta categoria foram agrupadas as verbalizações que demonstravam que a criança tem consciência dos momentos principais de escolha em sua vida diária. Para melhor compreender estes momentos, referentes às atividades específicas da vida escolar e também às atividades extra-escolares, esta categoria também foi subdividida em três subcategorias:

4. 1. 3. 1. Na hora das atividades diversificadas

Aqui foram registradas as verbalizações que indicavam que as crianças têm consciência de que podem escolher as atividades a serem realizadas na hora das atividades diversificadas.

4. 1. 3. 2. Em outros momentos na escola

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações que demonstravam que a criança tem consciência de que pode escolher em outros momentos de sua rotina diária na escola. Como por exemplo: hora das atividades independentes, hora da atividade coletiva, hora da merenda ou lanche e hora da recreação.

4. 1. 3. 3. Em casa

Agruparam-se nesta subcategoria as verbalizações que continham uma demonstração de que a criança tem consciência de que lhe é dada liberdade de escolha em sua casa. Foram consideradas situações de escolha em casa, a dos amigos com que brinca, do presente a ser dado a um amigo que faz aniversário, das roupas que veste no dia-a-dia, do que come e a quantidade do que come.

4. 1. 4. O QUE A CRIANÇA PODE ESCOLHER

Nesta categoria foram incluídas as verbalizações que demonstravam que a criança tem consciência do que lhe é permitido escolher e se aproveita desta liberdade que lhe é dada para realizar suas escolhas de acordo com seus interesses. É possível um estudo mais detalhado desta categoria, subdividindo-a em sete subcategorias.

4. 1. 4. 1. Atividade que vai realizar na escola

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações que mostravam que a criança tinha consciência das escolhas que poderia fazer na escola e se realmente as realizava.

4. 1. 4. 2. Com quem vai brincar na escola

Aqui registramos as verbalizações que indicavam que a criança tem consciência de que pode escolher seus amigos ou companheiros de brincadeira na escola e se faz uso dessa possibilidade.

4. 1. 4. 3. Quantidade de comida na escola

Incluimos também as verbalizações que evidenciavam a consciência, por parte da criança, de que ela poderia comer ou não alimentação servida pela escola, bem como servir-se da quantidade desejada se assim o preferisse.

4. 1. 4. 4. Com quem vai brincar em casa

Nesta subcategoria agruparam-se as verbalizações que evidenciavam se à criança era dada a liberdade de brincar com quem desejasse e caso contrário se ela buscava alguma maneira de conseguir realizar o seu objetivo.

4. 1. 4. 5. O presente que vai dar ao amigo

Registramos aqui as verbalizações que esclareciam se à criança era dada a liberdade de escolher o presente a ser dado a um amigo que faz aniversário. Procuramos, ainda, agrupar as verbalizações que indicavam quais as justificativas que a criança dava para fazê-lo ou não.

4. 1. 4. 6. Roupas que veste

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações que demonstravam se a criança tinha a liberdade de escolher a roupa a vestir todos os dias, bem como justificativas que apresentava para poder fazê-lo caso lhe fosse dada tal oportunidade.

4. 1. 4. 7. Quantidade de comida em casa

Aqui foram agrupadas as verbalizações que explicitavam se a criança era dada a oportunidade de comer o “quê” e o “quanto” quisesse comer em casa.

4. 1. 5. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À ESCOLHA

Foram incluídas aqui as verbalizações que continham uma explicação do significado que a criança atribui à sua possibilidade de escolha. Para melhor compreender esse significado, esta categoria também foi subdividida em três subcategorias:

4. 1. 5. 1. Não reconhece a importância da escolha

Esta subcategoria diz respeito às verbalizações que evidenciavam que a criança não reconhecia a importância de escolher dentre várias opções a que mais lhe interessasse.

4. 1. 5. 2. Reconhece a importância da escolha mas não justifica

Nesta subcategoria procuramos agrupar aquelas verbalizações que deixavam claro que a criança já reconhecia a importância da escolha, mas ainda não conseguia justificar de forma coerente esse significado.

4. 1. 5. 3. Reconhece e justifica a importância da escolha

Também nesta subcategoria procuramos registrar as verbalizações das crianças que permitiam perceber o seu reconhecimento ao fato de poder escolher, achando-o significativo, bem como justificando esse reconhecimento.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS DEFINIDAS PARA AS CRIANÇAS

Os resultados das entrevistas efetuadas com 36 crianças sendo nove de cada classe estudada (A, B, C, D), serão descritos e analisados em função das cinco categorias principais e suas respectivas subcategorias de realizações definidas anteriormente:

5. 1. Motivos ou Razões da Escolha

5. 1. 1. Não justifica a razão da escolha

5. 1. 2. a. Escolha influenciada pelos colegas (imitação)

5. 1. 2. b. Escolha influenciada pela pressão do grupo

5. 1. 3. Escolha visando apenas os interesses próprios

5. 1. 4. Escolha levando em consideração os interesses próprios e o dos colegas.

5. 2. A Prática da Escolha

5. 2. 1. Só fazem escolhas sob determinação da professora

5. 2. 2. Fazem escolhas levando em conta seus interesses e necessidades.

5. 2. 3. Fazem escolhas de acordo com as regras da classe

5. 3. Momentos da Escolha

5. 3. 1. Na hora das atividades diversificadas

5. 3. 2. Em outros momentos na escola

5. 3. 3. Em casa.

5. 4. O Que a Criança Pode Escolher

5. 4. 1. Atividade que vai realizar na escola

5. 4. 2. Com quem vai brincar na escola

5. 4. 3. Quantidade de comida na escola

5. 4. 4. Com quem vai brincar em casa

5. 4. 5. O presente que vai dar ao amigo

5. 4. 6. Roupas que veste

5. 4. 7. Quantidade de comida em casa.

5. 5. Importância Atribuída à Escolha

5. 5. 1. Não reconhece a importância da escolha

5. 5. 2. Reconhece a importância da escolha, mas não justifica

5. 5. 3. Reconhece e justifica a importância da escolha

Ao descrever cada categoria, pretendemos esclarecer de que modo as crianças, uma vez colocadas num ambiente sócio-afetivo favorável à liberdade de escolha, realizam suas escolhas nas diferentes situações do dia-a-dia. Esse ambiente próprio das classes pesquisadas tinha como uma das características principais dar à criança oportunidades de escolher e decidir seguindo seus próprios interesses e necessidades.

Com esse objetivo, cada categoria e subcategoria será ilustrada pelos diálogos ocorridos entre a criança e a pesquisadora.

5. 1. MOTIVOS OU RAZÕES DA ESCOLHA

5. 1. 1. Não justifica a razão da escolha

GIS (5, 2) -- “ Qual o cantinho que você escolheu em primeiro lugar hoje ? -- *Jogo* -- Por que você escolheu o jogo ? --..... -- No que você pensou quando escolheu o jogo ? --..... -- O que você queria fazer ? -- *Brincá de7 jogo* -- Com qual jogo você brincou ? -- *Bingo de letra* -- Era este o cantinho que você queria ir em primeiro lugar? -- *Era*”.

JU (6, 11) -- “ Qual o cantinho que você escolheu primeiro hoje? -- *Desenho* -- Por que você escolheu desenho ? -- *Prá mim fazê desenho* -- E o que você pensou quando foi lá para o cantinho do desenho ? -- *Eu fiz um caminhão* -- E o que você usou para fazer o seu caminhão ? -- *Lápis* -- Só lápis ? -- *E giz de cêra* -- Por que você preferiu ir trabalhar no cantinho do desenho ao invés de ir trabalhar no cantinho da escolinha ? -- *Primeiro na escolinha* -- Mas você foi primeiro no desenho não foi ? E por que você não foi na escolinha ? -- *Na escolinha*”.

Analisando as respostas acima pode se observar que 7,5% das respostas dadas pelas crianças indicam que elas realizam escolhas mas não conseguem justificar o porquê de tê-las realizado. Elas parecem justificar suas ações pelas próprias ações, o que, no fundo, ressalta os aspectos figurativos, os quais, na maioria das vezes, resultam das próprias ações.

5. 1. 2. a. Escolha influenciada pelos colegas (Imitação)

TAM (4, 11) -- “ Por que você escolheu o cantinho da pintura ? -- *Por causo que eu gosto* -- E o que você vai fazer no cantinho da pintura hoje ? -- *Uma flor* -- E o que você vai usar para fazer esta pintura ? -- *Tinta e pincel* -- Era isso que você queria fazer em primeiro lugar hoje ? -- *Era* --

Por que você queria fazer pintura em primeiro lugar ? -- *Por causa que as amiguinhas pois o nome lá também.*”

De todas as respostas das crianças, apenas TAM invocou esse tipo de razão para a escolha.

Piaget ressalta que, no período dos dois aos sete anos, em que a cooperação se manifesta raramente, a “imitação entre os pares”, e muitas vezes, até entre os mais novos e mais velhos (quando estes não possuem uma autoridade explícita), apresentam uma característica muito interessante. Piaget observou que a criança geralmente imita sem saber, devido a uma confusão de seus pontos de vista com os dos outros. Essa imitação involuntária é uma manifestação típica do egocentrismo infantil, quando a criança não consegue diferenciar sua própria atividade da de outra pessoa. Portanto, a imitação nesta fase é inconsciente tornando-se refletida a partir dos sete/oito anos.

A resposta de TAM é bem característica deste processo explicado por Piaget.

Nesta fase, a criança apresenta uma série de comportamentos imitativos. Isto ocorre também devido à influência da socialização que, nessa fase, torna-se mais acentuada.

5. 1. 2. b. Escolha influenciada pela pressão do grupo

FAB (5, 0) -- “ Por que você preferiu ir ao cantinho da pintura ao invés de ir ao cantinho dos jogos ? -- *Poque não, se não os moleque bati ni mim* -- Os meninos brigam com você lá no cantinho dos jogos ? -- *É* -- Era ir no cantinho da pintura o que você queria fazer em primeiro lugar hoje ? -- *Era* -- Por que ? -- *Poque tenho uma amiga aqui na escola qui fica tudo dia bigando (brigando) cumigo* -- Por isso que você preferiu escolher o

cantinho da pintura hoje ? -- *É* -- E ela estava lá no cantinho da pintura ? -- *Tá* -- E ela brigou com você?-- *Não*”.

Com estas respostas evidencia-se a pressão exercida pelo grupo no processo de escolha. Pode se observar, por este tipo de resposta, que esta criança condiciona as suas escolhas à ausência ou presença dos meninos nos cantinhos que pretende escolher. Sua liberdade torna-se então limitada, mesmo num ambiente em que as crianças têm plena liberdade de realizar suas escolhas a partir de seus interesses.

O “medo de ser agredida” coage a criança de tal modo que seus interesses ficam limitados. Isso vem evidenciar um aspecto pouco discutido, o meio de liberdade não é, na maioria das vezes, criado apenas pelo adulto/educador. Essa liberdade pode ser cerceada pelo próprio grupo. Seria importante que o professor estivesse atento para este aspecto.

5. 1. 3. Escolha visando apenas os interesses próprios

AT (6, 8) -- “ Dentre os vários cantinhos ou atividades que tem aqui na escola, qual o que você mais gosta ? -- *Desenho e escolinha* -- E todo o dia você escolhe estes cantinhos ? -- *É* -- Por que ? -- *Porque sim. Pra mim fazer desenho, encher a minha pasta*”.

INDI (4, 7) -- “ Você prefere trabalhar todos os dias nos mesmos cantinhos ou você prefere mudar para outros ? -- *Mudá* -- Por que você gosta de mudar ? -- *Porque é ruim ficá tudo dia num cantinho, ficá tuda a hora.* -- É por isso que você vai para outros cantinhos ? -- *É*”.

RI (5, 5) -- “ Então era ir ao cantinho da massinha o que você queria fazer em primeiro lugar ? -- *Era* -- Por que ? -- *Porque é a coisa que eu mais gosto* -- Você gosta de fazer modelagem com a massinha ? -- *É*”.

Estas respostas são típicas do egocentrismo infantil característico do período pré-operatório (dois a sete anos). Pode se notar que tais respostas evidenciam o porquê de as crianças fazerem escolhas levando em consideração apenas seus próprios interesses.

Ao longo da pesquisa 80% das respostas dadas pelas crianças, nesse nível, vêm confirmar o egocentrismo característico desta fase.

A criança ainda não consegue coordenar os seus interesses com o do grupo.

Nesse período, as crianças falam para si mesmas, embora já no final deste ocorram trocas e discussões.

5. 1. 4. Escolha levando em consideração os interesses próprios e o dos colegas

CAR (6, 6) -- “ Você prefere trabalhar sempre nos mesmos cantinhos ou você muda para outros ? -- *Ah, eu mudo pra outros* -- Por que você muda para outros cantinhos ? -- *Ah, porque eu tô num cantinho, eu tenho que mudá pá outro, pá deixá as outras pessoa í* -- Para que seus coleguinhas possam ir naquele cantinho também ? -- *É*”.

WES (6, 7) -- “ Você prefere trabalhar nos mesmos cantinhos todos os dias ou você muda para outros ? -- *Muda prá outros* -- Por que você muda ? -- *Porque não pode ficá no mesmo cantinho um dia por outro* -- Por que não pode ? -- *Ah, aí vai juntando só desenho, aí não pode, é outro coleguinha* -- Outro coleguinha não tem oportunidade de fazer desenho também ? *É* isso ? -- *É*”.

RA (5, 2) -- “ Você prefere trabalhar todos os dias nos mesmos cantinhos ou você muda para outros ? -- *Eu mudo* -- Por que você muda ? --

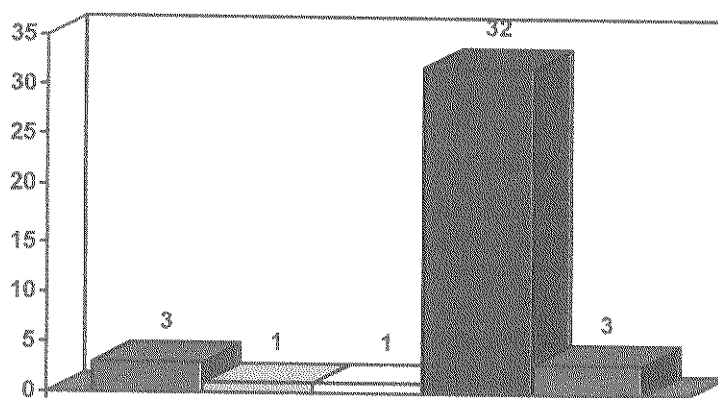
Porque tem gente que qué í na pintura, então eu mudo -- Ah, então você muda para deixar os outros coleguinhas irem àquele cantinho que você está? -- É".

Pelas respostas de CAR, WES e RA pode-se notar a criança a cooperar com os colegas, o que é pouco comum nesta fase de idade. Mas tal comportamento parece ser o resultado de uma educação preconizada pelo PROEPRE. Nas classes proepreanas são incentivadas as relações de cooperação, respeito mútuo e trocas de pontos de vista.

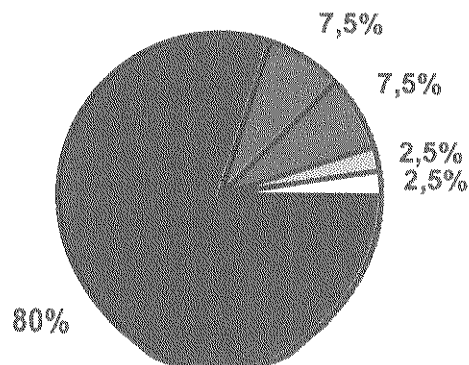
Pode se observar, também, que tais respostas vêm demonstrar uma certa descentração do egocentrismo, a caminho da cooperação, quando falam que devem trocar de cantinho para dar oportunidade ao colega de também escolhê-lo(vide tabela e gráfico a seguir).

CATEGORIA 1		Nº DE RESPOSTAS POR CLASSE					
Motivos ou Razões da Escolha		A	B	C	D	Total	%
1.1	Não justifica a razão da escolha	2	0	0	1	3	7,5
1.2.a	Escolha influenciada pelos colegas - imitação	0	1	0	0	1	2,5
1.2.b	Escolha influenciada pela pressão do grupo	1	0	0	0	1	2,5
1.3	Escolha visando apenas os interesses próprios	8	9	7	8	32	80,0
1.4	Escolha levando em consideração os interesses próprios e os dos colegas	0	1	2	0	3	7,5
Total de respostas						40	100

Categoria 1 - Motivos ou Razões da Escolha



Incidência Percentual dos Motivos ou Razões da Escolha



5. 2. A PRÁTICA DA ESCOLHA

5. 2. 1. Só fazem escolhas sob determinação da professora

O fato de nenhuma resposta se enquadrar nesta subcategoria, evidencia um certo progresso da criança rumo a sua autonomia.

Isto também parece demonstrar que as crianças que participam de uma escola onde a autoridade do professor é minimizada e onde são incentivadas as relações de cooperação e respeito mútuo, têm maiores possibilidades de desenvolverem sua autonomia ou caminharem mais rapidamente rumo a ela.

5. 2. 2. Fazem escolhas levando em conta seus interesses e necessidades

ANA (5, 11) -- “ Eu observei que aqui na sua escola têm vários cantinhos que vocês podem escolher. Dentre todos os cantinhos que tem

aqui qual o que você mais gosta ? -- *Dos jogos* -- Todo dia você escolhe os jogos ? -- *Todo dia* -- Por que hoje você preferiu trabalhar no cantinho dos jogos ao invés de trabalhar no cantinho da biblioteca ? -- *Porque eu fui nos jogos; eu gosto dos jogos* -- Quando você vai escolher um cantinho e aquele em que você gostaria de trabalhar está ocupado o que você faz ? -- *Eu vou em outro cantinho* -- E você volta para aquele que você queria ou não ? -- *Eu volto*".

CAL (7, 0) -- " Dentre todos os cantinhos que tem aqui na escola, qual o que você mais gosta ? -- *Do desenho* -- E todo dia você escolhe o cantinho do desenho ? -- *Tudo dia* -- Por que você escolhe todo dia? -- *Por causa que eu sempre gostei de í no desenho primero. Desde o começo do ano eu sempre gostei de í primero lá.* -- Por que você preferiu trabalhar primeiro no cantinho do desenho, do que no cantinho da escolinha ? -- *Por causo que o desenho sempre quando deixa por último não dá tempo de desenhá. A escolinha eu sempre deixo por último. Eu vou no desenho primero e o resto do tempo fico na escolinha*".

ALE (5, 10) -- " Eu vi que aqui na sua escola tem vários cantinhos. Dentre todos os cantinhos que tem aqui, qual o que você mais gosta ? -- *Gosto mais da drobadura* -- E você escolhe o cantinho da dobradura todos os dias ? -- *É* -- Por que você escolhe todos os dias ? -- *Porque é legal* -- Por que hoje você preferiu trabalhar no cantinho da dobradura ao invés de trabalhar no cantinho da pescaria ? -- *Porque eu gosto mais da drobadura*".

As respostas das crianças, agrupadas nesta subcategoria, evidenciam um exercício de sua autonomia. Num ambiente onde há liberdade de escolher aquilo que se quer fazer, pode-se verificar que as crianças baseiam suas escolhas em seus interesses e reais necessidades.

Nesse ambiente, a criança se sente segura para expressar seus sentimentos e emoções, porque confia nas pessoas que a cerca e percebe que é aceita e compreendida por elas. Isto a leva se tornar independente, ser curiosa, criativa, ter iniciativa e responsabilidade.

Nessa pesquisa pôde-se verificar que 50% das respostas enquadradas nesta subcategoria evidenciam que as crianças fazem escolhas levando em conta seus interesses, o que vem demonstrar que é fundamental que o ambiente escolar seja livre de tensões e coerções e que a criança realmente possa escolher e decidir.

É importante lembrar que existe uma implicação entre a cognição e a afetividade e que em todo o comportamento as motivações e o dinamismo energético constituem o aspecto afetivo, enquanto as estratégias empregadas constituem o aspecto cognitivo. Portanto, não há uma ação puramente intelectual pois nela intervêm, em graus diversos, os sentimentos de valores: como também não há uma ação somente afetiva. Ambas, afetividade e cognição são inseparáveis numa mesma ação.

Analisando as respostas da criança fica claro esse caráter indissociável da afetividade com a inteligência, pois as crianças também fazem suas escolhas para conseguirem uma satisfação interna, um bem estar interno (prazer naquilo que faz).

5. 2. 3. Fazem escolhas de acordo com as regras da classe

ML (6, 6) -- “ Dentre os cantinhos ou atividades que tem aqui na escola, qual aquele que você mais gosta ? -- *A escolinha* -- Todo dia você escolhe o cantinho da escolinha ? -- *De vez em quando não* -- Por que tem dia que você escolhe a escolinha e outros não ? -- *Porque tem que ter a*

fichinha -- Então tem que ter a fichinha para poder escolher onde quer ir ? --
É, se não tiver fichinha não pode ir".

VAN (6, 5) -- " Quando você vai escolher o cantinho e aquele em que você gostaria de trabalhar está ocupado, o que você faz ? -- *Vou em outro cantinho* -- Por que você vai em outro cantinho ? -- *Porque o outro tá ocupado* -- Você não volta mais para aquele cantinho ? -- *Volto* -- Quando você volta? -- *Depois que os outros sai*".

INDI (4, 7) -- "Quando você vai escolher o cantinho e aquele em que você gostaria de trabalhar está ocupado, o que você faz ? -- *Vou no outro cantinho* -- E depois o que você faz ? -- *Tiro o meu nome e vô no outro.* -- Por que você vai para outro ? -- *Porque não tem lugar no outro cantinho*".

Analisando as respostas desta subcategoria pode-se perceber que as crianças seguem as regras estabelecidas para o funcionamento da classe. Do total desse universo, 50% das respostas comprovam a necessidade do cumprimento das regras estabelecidas.

Por meio das observações em sala de aula, pôde-se constatar que a forma de combinar as regras é fundamental para que esse tipo de comportamento ocorra.

Nas classes estudadas, as regras são discutidas e definidas pelas crianças, conjuntamente com as professoras. Geralmente, parte-se de uma necessidade comum para a construção da regra. Portanto, as crianças têm oportunidade de discutir quais as melhores formas de agir para que tudo aconteça da melhor maneira na escola. Ocorrem, então, constantes trocas de pontos de vista entre as crianças e o professor.

As regras nunca são colocadas como uma ordem pessoal do professor. Também não é usado um sistema de punições ou recompensas para garantir o cumprimento das regras. As professoras das classes estudadas não utilizam o seu poder de autoridade para castigar a infração à regra ou premiar a sua obediência.

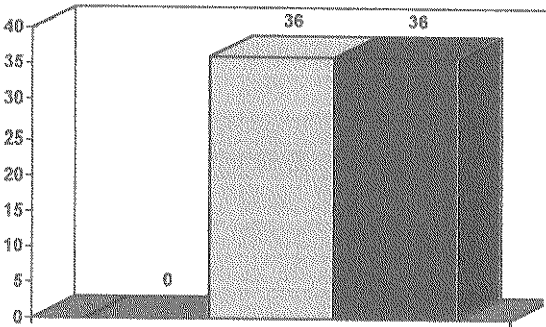
Quando uma regra que afeta todo grupo não é cumprida por uma ou algumas crianças, a professora intervém questionando-a(as) e se necessário elas são discutidas e mudadas.

Isto nos conduz a pensar que o fato de 50% destas respostas indicarem que as crianças já conseguem realizar suas escolhas de acordo com as regras das classes é significativo. A necessidade de participação da criança na elaboração das regras que nortearão sua vida escolar revela-se necessária.

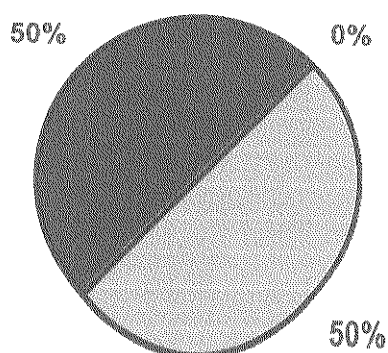
É importante que a criança, embora heterônoma, participe desde pequena da elaboração das regras em casa e na escola, visto que isto poderá contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia. (vide tabela e gráfico a seguir)

CATEGORIA 2 A Prática da Escolha	Nº DE RESPOSTAS POR CLASSE					
	A	B	C	D	Total	%
2.1. Só fazem escolhas sob determinação da professora	0	0	0	0	0	0.0
2.2. Fazem escolhas levando em conta seus interesses e necessidades	9	9	9	9	36	50.0
2.3. Fazem escolhas de acordo com as regras da classe	9	9	9	9	36	50.0
Total de respostas					72	100

Categoria 2 - A Prática da Escolha



Incidência Percentual da Prática da Escolha



5. 3. MOMENTOS DA ESCOLHA

5. 3. 1. Na hora das atividades diversificadas

LU (5, 5) -- “ Quantas coisas ou atividades você pode escolher aqui na escola ? -- *Qual eu quiser* -- Aquela que você quiser ? Dá para você falar algumas para mim ? -- *Desenho, brinquedos, jogos, escolinha, pintura, todos*”.

TALI (4, 10) -- “ Quantas coisas ou atividades pode escolher aqui na escola ? -- *Escolho mais o recorte e colage e depois eu vô na sucata* -- Tem mais alguma coisa que você pode escolher aqui ? -- *O desenho, a sucata, escolinha, a lousa, a perfuração e os jogos, a pescaria*”.

DAL (6, 10) -- “Quantas coisas ou atividades você pode escolher aqui na escola ? -- *Todas* -- Quais por exemplo ? Vê se você se lembra de algumas ? -- *Desenho, pintura, massinha, brinquedos, jogos*”.

Estas respostas são apenas alguns exemplos da totalidade de respostas apresentadas pelas crianças estudadas.

A maioria destas respostas, 43,3% confirmaram que as crianças poderiam escolher, na hora das atividades diversificadas, o que quisessem fazer, bastando, para isso que fizessem um rodízio entre elas, passando pelos diversos “cantinhos”.

5. 3. 2. Em outros momentos na escola

VANE (5, 3) -- “Existe mais uma coisa que você pode escolher em outra hora aqui na escola, sem ser na hora atividade diversificada ? -- *Tem* -- O que tem ? -- *Na independente* -- Na atividade independente pode escolher também ? O que você pode escolher ? -- *Jogos, massinha e desenho*”.

ANA (5, 11) -- “ Existe mais alguma coisa que você pode escolher em alguma outra hora aqui na escola, sem ser na atividade diversificada ? -- *Pulá corda* -- Em que hora de atividade vocês podem escolher pular corda ? -- *A hora que acabá o cantinho*”.

GA (6, 11) -- “Existe alguma outra hora em que você pode escolher o que quer fazer sem ser na atividade diversificada ? -- *Não* -- Não existe nenhuma outra hora em que você pode escolher o que quer fazer ? -- *No parque, né. Porque se quisé í no balanço, se quisé í na rodinha (carrossel) tamém vô*”.

A partir das respostas acima pode-se verificar que as crianças identificam pelo menos mais dois momentos de escolha na escola, independentes da atividade diversificada.

Do total de respostas apresentadas, 26,5% delas indicavam que as crianças tinham consciência de outro momento de escolha na escola.

As restantes identificavam apenas a “hora das atividades diversificadas” como o momento em que podiam escolher.

5. 3. 3. Em Casa

EV (6, 9) -- “ E o que você faz na sua casa ? -- *Na minha casa ? Ah, eu fico brincando, quando meu primo vai lá, meu amiguinho.* -- Na sua casa você também pode decidir o que vai fazer ? -- *Pode.* -- E você escolhe o que quer comer na sua casa ? -- *Sim*”.

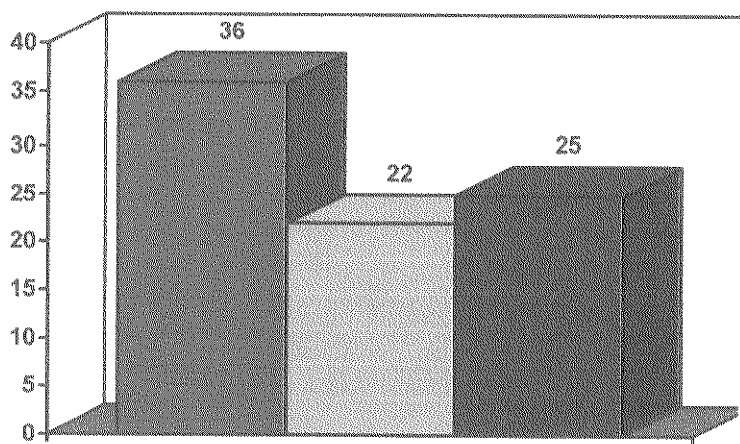
VANE (5, 3) -- “O que você faz na sua casa ? -- *Brinco com a minha prima, ando de bicicleta.* -- Na sua casa você também pode decidir o que quer fazer ? -- *Pode.* -- E você pode escolher o que vai comer na sua casa ? -- *Eu escolho a coisa que eu quero*”.

Analisando as respostas das crianças agrupadas nesta categoria, pode-se verificar, que em sua grande maioria, a criança pode escolher algumas coisas em casa e outras não. Os pais continuam detendo o poder de decidir, em grande parte, o que deve ser feito pelos filhos. As crianças se submetem às decisões paternas, sem questionar, pois eles mantêm sua autoridade por meio de punições e recompensas.

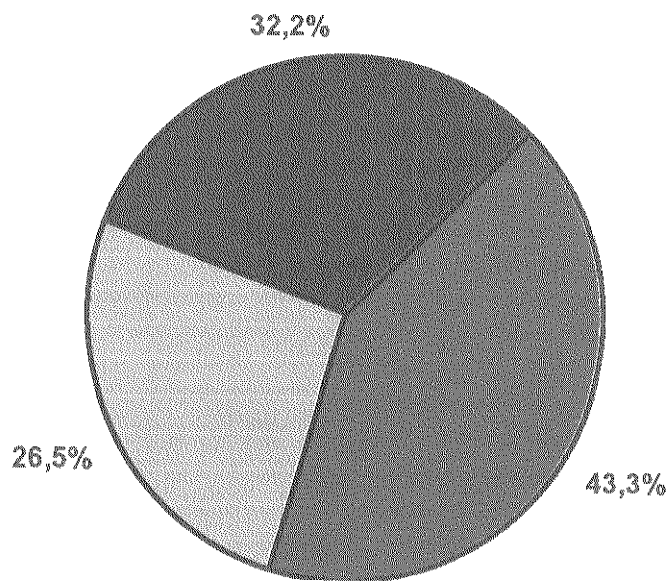
Das respostas obtidas, 32,2% vieram a confirmar que as crianças podiam escolher alguma coisa em casa (vide tabela e gráfico a seguir).

CATEGORIA 3		Nº DE RESPOSTAS POR CLASSE					
Momentos da Escolha		A	B	C	D	Total	%
3.1. Na hora das atividades diversificadas		9	9	9	9	36	43,3
3.2. Em outros momentos na Escola		7	3	6	6	22	26,5
3.3. Em casa		7	7	5	6	25	32,2
Total de respostas						83	100

Categoria 3 - Momentos da Escolha



Incidência Percentual dos Momentos da Escolha



5. 4. O QUE A CRIANÇA PODE ESCOLHER

5. 4. 1. Atividade que vai realizar na escola

CAS (6, 7) -- “ O que vocês fazem aqui na escola ? -- *Nóis brinca, nóis estuda, nóis desenha, nóis pinta, nóis come* -- E o que você gosta de fazer aqui ? -- *Eu gosto de í na escolinha.* -- É o que você mais gosta de fazer ? -- *É*”.

ANA (5, 11) -- “Como vocês trabalham aqui nesta escola ? O que vocês fazem ? -- *Nóis brinca* -- Do que vocês brincam ? -- *De brinquedo, vai no parque, nóis brinca nos cantinhos, nóis brinca na independente.* (atividade independente)”.

VANE (5, 3) -- “Como vocês trabalham aqui nesta escola ? O que vocês fazem ? -- *Eu pinto, faiz coletiva, cantinho.* -- O que você gosta de fazer aqui nesta escola ? -- *De brincá.* -- De brincar do quê ? -- *De areia, de balanço*”.

Partindo das respostas aqui apresentadas verificou-se que as crianças conseguem identificar os diferentes momentos da rotina escolar e parecem ter consciência de que estes momentos também podem ser decididos por elas.

Verificou-se que 21,4% das respostas enquadradas nesta categoria confirmavam que as crianças tinham consciência e conseguiam realizar suas escolhas na escola.

5. 4. 2. Com quem vai brincar na escola

BRU (4, 10) -- “E aqui na escola você também pode escolher os seus amigos ? -- *Posso.* -- Quais são os seus amigos aqui na escola ? -- *Cá Izabela, cá Vanessa e a Tamires*”.

AT (6, 8) -- “ E aqui na escola você também pode escolher os amigos ? -- *Posso* -- Quais os amigos com que você brinca aqui na escola ? -- *Milton, Lucas, Juninho e a Mariane que é a minha amiga*”.

Também, nesta subcategoria, 21,4% das respostas vem a confirmar que as crianças podiam e escolhiam seus companheiros de brincadeiras na escola, como se pode verificar pelos exemplos acima descritos.

5. 4. 3. Quantidade de comida na escola

TAM (4, 11) -- “E aqui na escola quem faz o seu prato ? -- *Eu* -- E você gosta de fazer o seu prato ? -- *Gosto* -- Por que você gosta ? -- *Porque daí a professora não põe menos. Daí eu ponho a quantia que eu quero*”.

KAI (5, 2) -- “E aqui na escola ? -- *Aqui na escola sou eu* -- Você que põe a comida ? -- *É* -- Você gosta de fazer o seu prato ? -- *Gosto* -- Por que ? -- *Ah, porque eu sei as coisa que eu quero comê*”.

LU (5, 5) -- “ E aqui na escola ? -- *Eu ponho a comida sozinho* -- E você gosta de poder colocar a comida sozinho ? -- *Gosto* -- Por que você gosta de fazer o seu prato ? -- *Porque eu sei por a comida no prato, ponho o tanto que eu quero*”.

Analisando as respostas acima pode-se concluir que as crianças tinham consciência de que podiam decidir a quantidade de comida a ser colocada em seu prato e ficavam satisfeitas por poder fazê-lo.

Do total das respostas obtidas, apenas três, confirmaram que as crianças não faziam seus pratos na escola porque preferiam comer o lanche trazido de casa. Mesmo essas crianças quando questionadas se poderiam fazê-lo se decidissem comer a comida preparada na escola, disseram que poderiam se servir sozinhas do que desejassem.

Esta tarefa parece agradar sensivelmente às crianças, pois é um momento de muita alegria e descontração, em que elas se organizam sozinhas sem interferência da professora.

Portanto, 19,6% das respostas confirmaram que a criança podia decidir a quantidade de comida desejada na escola.

5. 4. 4. Com quem vai brincar em casa

GIS (5, 2) -- “E quem escolhe os amigos com quem você vai brincar na sua casa ? -- *Eu* -- Como chamam seus amigos ? -- *Thieres, Celso, Camila Toledo, Camila e Renam*”.

TAM (4, 11) -- “E na sua casa você pode decidir os amigos com quem vai brincar ? -- *Posso* -- Como eles se chamam ? -- *Bruna, Carolina, Camila e Mariana*”.

A partir das respostas descritas anteriormente pode-se verificar que as crianças têm liberdade de escolher seus amigos de brincadeira em casa, pois 18,5% delas confirmaram que o fazem no dia-a-dia.

Do universo geral de respostas, algumas indicaram que a criança não tem essa oportunidade, sendo os pais (mãe ou pai) que decidem se ela pode ou não brincar com os amigos.

Alguns pais ainda não permitem aos filhos escolherem seus próprios amigos, o que é indício de que os pais querem manter um certo domínio

sobre a criança. Muitas vezes com a “desculpa” de protegê-los, os pais deixam de dar aos filhos oportunidades de decidirem coisas simples como a “amizade” nesta fase de idade, tornando-se, muitas vezes, arbitrários em suas atitudes.

5. 4. 5. O presente que vai dar ao amigo

FAB (5, 0) -- “Vamos fazer de conta que um amigo ou amiga sua vai fazer aniversário e você vai dar um presente para ela. Quem escolhe o presente que você vai dar ? -- *Eu* -- Como você faz para escolher o presente? -- *Eu mando meu pai dá dinheilo pá mim, ele da né, eu compo o que eu quisé* -- Então você compra o que quiser ? -- *É eu compo pá minha amiga um pesente (presente)*”.

VANE (5, 3) -- “Faz de conta que tem uma amiga ou amigo seu que vai fazer aniversário e você vai dar um presente para ele. Quem escolhe o presente que vai dar para ele ? -- *Eu* -- Como você faz para escolher o presente para ele ? -- *Eu pego o que for mais bonito e pido prá minha mãe comprá* -- E a sua mãe compra ? -- *Compra*”.

Analisando respostas como as acima descritas, pode-se verificar que algumas delas confirmam que a criança tem a liberdade de escolher os presentes que querem dar a seus amigos. Mas isto só acontece com um número pequeno delas, pois apenas 6% das respostas evidenciaram que as crianças tinham esse direito garantido pelos pais.

A grande maioria das respostas dessa subcategoria foram indicativas de que são os pais que escolhem os presentes a darem aos amigos, conforme vai descrito a seguir:

LU (5, 5) -- “Vamos fazer de conta que um amigo ou amiga sua vai fazer aniversário e você vai dar um presente a ela. Quem escolhe o presente

que você vai dar? -- *Minha mãe* -- Como ela faz ? -- *Compra roupa* -- E dá a roupa para você levar ? -- *É, eu que levo* -- Mas se o amigo é seu, por que é a sua mãe que escolhe o presente que você vai dar ? -- *Porque o dinheiro não é meu, e ela que dá* -- E se o dinheiro fosse seu ? -- *Eu escolhia*".

CAS (6, 7) -- "Vamos fazer de conta que tem um amigo seu que está fazendo aniversário e você vai dar um presente para ele. Quem escolhe o presente que você vai dar ? -- *Minha mãe* -- Por que é ela que escolhe ? -- *Porque é ela que sabe qual presente* -- E como ela faz para comprar ? -- *Vai na loja comprá, se não tem, ela tá vendendo roupa, ela pode pegá da roupa dela* -- Mas se o amigo é seu por que é a sua mãe que escolhe o presente que você vai dar para ele ? -- *Porque eu não sei qual o presente que eu vou dá*".

Estas respostas parecem evidenciar que as crianças não têm coragem de reivindicar a oportunidade de escolher. Isto parece se dever a um excesso de autoritarismo por parte dos pais, o que torna o lar destas crianças propício à manutenção da heteronomia.

As crianças, devido ao respeito unilateral próprio dessa idade, encaram os pais como os donos da verdade e do poder e nada é feito por parte delas para mudar este estado de coisas. Pelo contrário, eles fazem tal uso de seu poder "financeiro" e do "saber" que a criança se sente impotente diante de tal situação.

Esse poder abusivo por parte daquele que o "detém" é uma característica da própria cultura em que vivemos hoje.

Este tipo de relação só vai incentivar cada vez mais a competição e a obediência e nunca as relações de cooperação e reciprocidade.

5. 4. 6. Roupas que veste

Também nessa subcategoria encontramos apenas 6% das respostas favoráveis à escolha da criança:

CAL (7) -- “E quem escolhe a roupa que você veste ? -- *Eu* -- Como você faz para escolher ? -- *Eu pego tudo o meu monte de ropa e vô oiando (olhando), de uma em uma, até que eu acho uma que eu quero* -- Qual a que você escolhe ? -- *Eu vô pondo a ropa assim (demonstra) na cama, até achá a que eu gosto. Daí eu pego um monte de short e vô ponhando até achá o que eu gosto* -- Então você veste a roupa que gosta ? -- *Ahm (sim) -* - E a sua mãe deixa ? -- *Deixa*”.

ANA (5, 11) -- “ Quem escolhe a roupa que você veste ? -- *Eu* -- Como você faz para escolher a roupa que vai vestir ? -- *Minha mãe leva eu no mercadão (supermercado) e eu escolho qual que eu quero* -- E quando você vai passear quem decide a roupa que você vai por ? --*Eu* --E você gosta de poder escolher sua roupa ? -- *Gosto* -- Por que você gosta de escolher a roupa que vai pôr ? -- *Porque eu gosto de pôr as roupa que eu quero*”.

Estas respostas evidenciam por parte dos pais um certo respeito pelas escolhas e decisões da criança.

Provavelmente as relações entre os pais e estas crianças são baseadas no respeito mútuo.

As demais respostas desta subcategoria demonstraram exatamente o contrário, isto é, relações baseadas no autoritarismo, nas quais o adulto manda e a criança obedece.

MAR (5, 4) -- “E quem escolhe a roupa que você vai vestir todos os dias ? -- *Minha mãe* -- E você gostaria de escolher a roupa que vai vestir ? -- *Gostaria* -- Por que ? -- *Porque não dá um sufoco como agora que tou com uma roupa de frio. Então depois que você diverte muito, então...* -- Se você pudesse escolher, que tipo de roupa escolheria ? -- *Ah, uma roupa... um conjuntinho*”.

AT (6, 8) -- “E quem escolhe a roupa que você veste todos os dias ? -- *Meu pai* -- Seu pai é quem decide a roupa que você vai vestir todos os dias ? -- *É* -- E você gostaria de escolher a roupa que vai vestir ? -- *Gostaria* -- E por que você gostaria ? -- *Porque sim. Porque não quero sair com a roupa velha* -- Ahm, então você não poria roupa velha ? -- *Não* -- Que roupa você poria ? -- *Nova*”.

VANE (5, 3) -- “E quem escolhe a roupa que você veste ? -- *Minha mãe* -- Você gostaria de escolher a roupa que vai vestir todos os dias ? -- *Gostaria* -- Por que ? -- *Porque daí a minha mãe num pega a roupa que ela qué.* -- Se você pudesse escolher, que roupa escolheria ? -- *Camiseta de manga cavada e colada, e um short de cotton*”.

WEN (6, 7) -- “E quem escolhe a roupa que você veste todos os dias? -- *Minha mãe* -- Você gostaria de escolher a roupa que vai vestir todos os dias ? -- *Ahm (sim)* -- Por que você gostaria ? -- *Porque daí eu não ponho sapato* -- Por que você gostaria de por outro calçado ? -- *Porque não dói meu pé (estava com a unha encravada)*”.

Analisando as respostas agrupadas nesta subcategoria pode-se concluir que na grande maioria dos lares as crianças são submetidas à vontade do adulto.

O que realmente chama a atenção é que estas crianças, mesmo participando de um ambiente escolar onde lhe são dadas as oportunidades de escolher, decidir, opinar e criticar, não reivindicam junto aos pais coisas simples como a liberdade de escolher entre uma roupa mais leve e um agasalho num dia de calor, entre um sapato ou tênis e um chinelo, quando se tem o pé machucado ou por qualquer outro motivo.

5. 4. 7. Quantidade de comida em casa

Nesta subcategoria novamente se repete o quadro exposto na anterior. Apenas 7,1% das respostas das crianças evidenciavam que seus pais lhes davam liberdade de escolher o “quê” e a quantidade de comida que queriam comer.

Isto vem reforçar o que foi dito anteriormente a respeito do ambiente e das relações entre pais e filhos.

MA (7, 0) -- “E na sua casa você escolhe o que quer comer ? -- *É* -- E é você que põe a comida no prato ? -- *É* -- E você gosta de poder fazer o seu prato ? -- (Acena afirmativamente com a cabeça) -- Por que você gosta ? -- *Porque aí eu ponho o tanto que eu quero* -- E é você que decide o tanto de comida que vai por no prato ? -- *Sim* -- Como você faz ? -- *Eu faço o tanto*”.

ANA (5, 11) -- “Na sua casa você pode escolher o que quer comer ? -- *Eu posso* -- Você põe o tanto que você quer ou não ? -- *Ponho o que eu quero* -- E você gosta de fazer o seu prato ? -- *Gosto* -- Por que você gosta de fazer o seu próprio prato ? -- *Depois eu coloco feijão e como*”.

Grande parte das respostas demonstraram que a criança não tem liberdade de escolher o que quer comer, e a quantidade de comida que quer;

em alguns casos, a mãe faz seu prato, sem muitas vezes sequer questioná-la a respeito:

JOS (4, 9) -- “Na sua casa você escolhe o que vai comer ? -- *Não* -- Quem escolhe o que você vai comer ? -- *Minha mãe* -- Quem faz o seu prato ? -- *Minha mãe*”.

RA (5, 2) --” Você pode escolher o que vai comer na sua casa ? -- *Não* -- Quem escolhe o que você vai comer ? -- *Minha mãe* -- Quem faz o seu prato ? -- *Minha mãe* -- É você que fala o tanto de comida que quer ou é ela que põe o tanto que ela quer ? -- *Ela que põe*”.

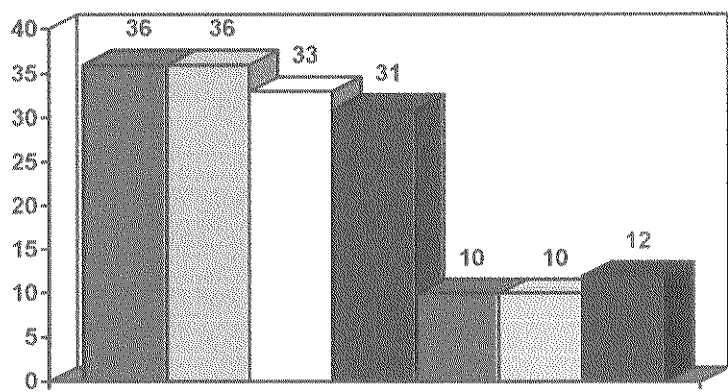
Algumas mães ainda levam em conta o que o filho pede em relação à quantidade de comida a pôr no prato, conforme o depoimento abaixo:

VANE (5, 3) -- “E quem faz o seu prato ? -- *A minha mãe* -- E quem decide o tanto de comida que vai por no prato ? -- *Minha mãe* -- E você fala para ela por o tanto que você quer ? -- *Ah, eu falo: põe pouco. Se a fome for grande: põe bastante*”.

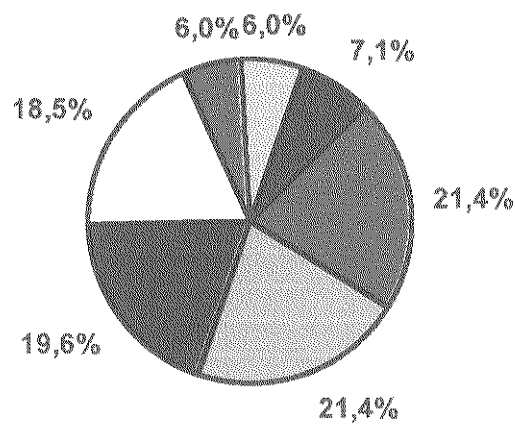
Vide tabela e gráficos a seguir:

CATEGORIA 4	Nº DE RESPOSTAS POR CLASSE					
	A	B	C	D	Total	%
O que a criança pode escolher						
4.1. Atividade que vai realizar na Escola	9	9	9	9	36	21,4
4.2. Com quem vai brincar na Escola	9	9	9	9	36	21,4
4.3. Quantidade de comida na Escola	9	8	7	9	33	19,6
4.4. Com quem vai brincar em casa	9	6	9	7	31	18,5
4.5. O presente que vai dar ao amigo	3	2	3	2	10	6,0
4.6. Roupas que veste	4	1	2	3	10	6,0
4.7. Quantidade de comida em casa	4	0	4	4	12	7,1
Total de respostas					168	100

Categoria 4 - O que a Criança Pode Escolher



Incidência Percentual das Diversas Possibilidades de Escolha



5. 5. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À ESCOLHA

5. 5. 1. Não reconhece a importância da escolha

Apenas 8,3% das respostas obtidas nessa subcategoria demonstraram que a criança não reconhece a importância da escolha, embora as realize.

JOS (4, 9) -- “Você acha importante escolher o que quer fazer ? -- *Não* -- O que você sente quando pode escolher o que quer fazer ? -- *É trabaio*”.

RA (5, 2) -- “Você acha importante escolher o que quer fazer ? -- *Não* -- Por que você não acha importante ? -- *Num sei* -- O que você sente quando pode escolher o que quer fazer ? -- *Gosto*”.

As crianças que deram as respostas acima parecem não conseguir fazer um juízo de valor acerca daquilo que realizam.

Pelas respostas anteriores destas mesmas crianças, pode-se perceber que elas vêm de um ambiente altamente autoritário em casa, e que não lhes permite sequer manifestar uma opinião.

5. 5. 2. Reconhece a importância da escolha mas não justifica

Cinquenta por cento das respostas obtidas se enquadraram nesta subcategoria conforme pode ser constatado pelos exemplos descritos a seguir:

BRU (4, 10) --” Você acha importante escolher o que vai fazer? -- *Acho* -- O que você sente quando pode escolher ? -- *Não sei*”.

VA (6, 5) -- “Você acha importante escolher o que vai fazer ? -- *Acho* -- Por que você acha importante ? -- *Trabaiá* -- E o que você sente quando pode decidir o que quer fazer ? --...*Eu vou fazer*”.

ML (6, 6) -- “ Você acha importante escolher o que você quer fazer aqui na escola ? -- *Acho* -- Por quê ? -- *Porque sim* -- O que você sente quando pode escolher o que quer fazer ? -- *Nada*.”

JEN (5, 1) -- “ Você acha importante escolher o que vai fazer aqui na escola ? -- *Acho* -- Por que você acha importante ? -- *Porque sim* -- O que você sente quando pode escolher o que quer fazer ? -- *Eu queria.* ”

Analisando as respostas destas crianças percebe-se que elas sabem que podem escolher e valorizam essa oportunidade, mas não sabem verbalizar os sentimentos que estão por trás deste processo.

5. 5. 3. Reconhece e justifica a importância da escolha

Do total de respostas, 41,7% pertenciam a esta subcategoria. Isso vem demonstrar que as crianças apresentaram justificativas para a importância, baseadas num sentimento, como pode ser constatado pelas descrições abaixo.

ANA (5, 11) -- “Você acha importante escolher o que você vai fazer aqui na escola ? -- *Acho* -- Por que você acha importante escolher o que vai fazer ? -- *Porque eu gosto de brincá aqui na escola* -- O que você sente quando pode escolher o que vai fazer ? -- *Amor* -- Você sente amor quando pode escolher ? -- *É*”

MAR (5, 4) -- “ Você acha importante escolher o que você quer fazer aqui na escola ? -- *Acho* -- Por que você acha importante ? -- *Ah, importante você perceber que está fazendo alguma coisa, quando se é grande ou quando é pequeno também* -- O que você sente quando pode escolher ? -- *Calma, contente.* ”

Analisando as respostas dadas pelas crianças chega-se à conclusão de que elas consideram importante aquilo que satisfaz seus interesses e necessidades.

Segundo Claparède (1954), “agir” nada mais é do que escolher a cada passo, entre muitíssimas reações possíveis. O que nos move nessa escolha contínua é o interesse que se orienta sempre no sentido da satisfação de uma necessidade, daquilo que lhe importa. Mas é a necessidade em relação ao objeto que pode satisfazê-la que dirige nossa conduta.

Esse autor propõe também uma evolução dos interesses, pois há uma especialização progressiva e a marcha constante do concreto para o abstrato, e do imediato para o mediato.

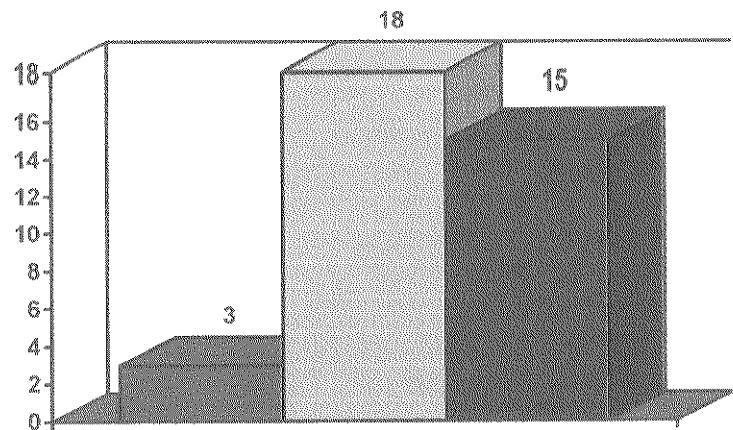
Seguindo essa evolução, pode-se considerar que as crianças que se enquadraram nesta subcategoria, estão até adiantadas, pois os interesses só vão se objetivar a partir dos sete anos, segundo Claparède.

Para esse mesmo autor, a criança a partir dos sete anos não age somente pelo prazer de agir, mas interessa-se pelo fim concreto de sua ação, pelo êxito de seu esforço -- possui consciência da relação que liga o meio empregado ao fim que deseja obter.

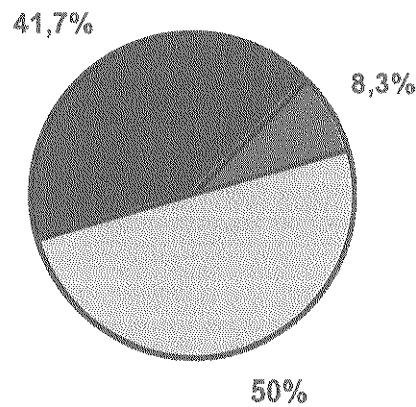
Vide tabela e gráficos a seguir:

CATEGORIA 5 Importância Atribuída à Escolha	Nº DE RESPOSTAS POR CLASSE					
	A	B	C	D	Total	%
5.1. Não reconhece a importância da escolha	0	3	0	0	3	8,3
5.2. Reconhece a importância da escolha mas não justifica	3	3	5	7	18	50,0
5.3. Reconhece e justifica a importância da escolha	6	3	4	2	15	41,7
Total de respostas					36	100

Categoria 5
Importância Atribuída à Escolha



Incidência Percentual da Importância Atribuída à Escolha



6. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Os dados destas entrevistas foram agrupados em sete categorias definidas a seguir:

6. 1. Importância que o professor atribui ao processo de escolha

Nessa categoria procurou-se registrar as verbalizações das professoras que continham alguma explicação sobre a importância que elas atribuem ao processo de escolha.

6. 2. Consequência da liberdade para o desenvolvimento infantil

Foram incluídas nesta categoria as verbalizações que evidenciavam quais as consequências que a liberdade propicia ao desenvolvimento infantil.

6. 3. Oportunidades de fazer escolhas no decorrer de sua vida

Registraram-se aqui todas as verbalizações das professoras que continham dados a respeito de suas oportunidades de realizar escolhas ao longo de suas vidas e o que isto representou para elas.

6. 4. Educação recebida e prática pedagógica

Também nesta categoria foram agrupadas as verbalizações que apresentavam algum dado importante referente à educação recebida pelo professor no decorrer de sua vida e em sua prática pedagógica hoje.

6. 5. Oportunidades de escolha propiciadas à criança

Nessa categoria foram registradas todas as verbalizações das professoras que demonstravam quais as oportunidades de escolha que elas propiciam aos seus alunos no dia-a-dia escolar.

6. 6. Mudanças ocorridas na postura do professor a partir da adoção de uma prática construtivista

Aqui procurou-se registrar todas as verbalizações que indicavam alguma mudança na postura do professor a partir da adoção de uma prática construtivista.

6. 7. Consciência do significado da escolha

Foram incluídas, nesta categoria, as verbalizações que demonstravam que o professor tem consciência do que realmente significa poder escolher (para ele e para a criança).

7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS DEFINIDAS PARA AS PROFESSORAS

Os resultados das entrevistas realizadas com as quatro professoras, sendo as mesmas titulares das classes estudadas (A, B, C e D), serão descritos e analisados em função das sete categorias definidas anteriormente.

7. 1. Importância que o professor atribui ao processo escolha

DI -- “ Você acha importante propiciar oportunidades de escolha a seus alunos ? -- *Muito importante -- Por que ? -- Porque eu não tive esta opção de escolha....E hoje a gente vê que a criança tem essa oportunidade de escolha e eles são muito mais livres, eles têm mais condições de se expressar, de falar o que pensam, inclusive prá professora eles falam o que estão gostando, o que não estão. Eu sinto muito isso, porque não tive esta oportunidade de escolha e gostaria de ter tido.*”

CO -- “ Você acha importante propiciar oportunidade de escolha a seus alunos ? -- *À medida que eles têm liberdade de escolha, eles vão adquirindo auto-estima, vão se auto-valorizando.*”

Essas respostas parecem indicar que as professoras entrevistadas atribuem grande importância ao processo de escolha, porque perceberam que quando a criança tem liberdade para escolher, passa a expressar melhor seus pensamentos e sentimentos. A liberdade de dizer o que sente e pensa, e

a certeza de ser ouvida influenciam na valorização de si mesma e na formação da auto-estima.

7. 2. Consequências da liberdade para o desenvolvimento infantil

CO -- “A que levaria esta liberdade de escolha ? -- *Leva a ser independente, autônomo e fazendo sempre o que gosta, o que quer. À partir de sua escolha, vão fazendo o que querem, o que gostam, o que têm interesse. Uma vez trabalhando assim, eles estão se desenvolvendo em tudo, estão acreditando neles, evoluindo sempre mais.*”

BE -- “ A que levaria esta liberdade de escolha ? -- *Vai se tornar cada vez mais independente, vai fazer aquilo que ela quer. Não vai escolher porque o colega escolheu. Ela vai escolher o que quer, e vai se tornar cada vez mais independente e livre*”.

A partir da análise das respostas descritas anteriormente pode-se observar que as professoras têm consciência da importância do papel da liberdade na formação do indivíduo autônomo.

Quando explicam que a criança que passa por um ambiente escolar onde a liberdade prepondera será uma pessoa mais independente, não se deixará guiar apenas pela opinião dos outros, estão demonstrando o quanto a escolha é importante para que se alcance a autonomia.

7. 3. Oportunidade de fazer escolhas no decorrer de sua vida

DI -- “Se você fosse realizar uma retrospectiva de sua vida, gostaria que me dissesse o quanto dela você pode escolher ? -- *Quase nada. Sempre*

foi tudo muito imposto, sempre foi dado pronto. De escolha, quase nenhuma. -- Quanto daria isso em termos de porcentagem ? -- Muito pouco. Mesmo depois que a gente luta muito, cresce, mesmo assim fica muita coisa do passado. Acho que uns 10%.”

AN -- “ Se você fosse realizar uma retrospectiva de sua vida, gostaria que me dissesse o quanto dela você pode escolher ? --*Eu acho que uns 50%. Acho que mudou muito depois que eu fiz o PROEPRE. Prá mim, eu acho que mudou a minha vida, não só como professora, mas em casa, com os amigos. Hoje tenho mais liberdade de falar o que acho -- Então o PROEPRE funcionou para você como uma forma de libertação ? -- Foi. A gente está sempre em conflito, até hoje procuro sempre mudar, isto não acontecia antes de fazer o curso. Hoje não são só as crianças que vivem em conflito, nós também”.*

Com base nas respostas de DI e AN, podemos dizer que as professoras entrevistadas tiveram poucas chances de fazer escolhas no decorrer de suas vidas. A educação recebida sempre foi imposta, tiveram poucas chances de emitir opinião, de optar por aquilo que realmente queriam ou gostavam, portanto, pode-se perceber que participaram de um processo educativo, que levava os indivíduos a permanecerem heterônomos com poucas chances de alcançarem a autonomia.

7. 4. Educação recebida e prática pedagógica

AN -- “ Você acha que se tivesse participado de um processo educativo que levasse em conta essa liberdade de escolha, que lhe permitisse realizar a atividades a partir de seu interesse, sua postura como professora seria diferente ? -- *Nossa, não tenha dúvida. foi tudo pronto. A gente não*

consegue nem falar... Acho que se eu tivesse tido outra educação, eu não estaria aqui agora, tremendo...(referindo-se a situação de ser entrevistada). Porque nunca foi dada a oportunidade prá eu falar o que eu sentia, o que eu queria. Não só na escola, como a educação dos pais em casa. A gente tinha sempre de escutar, ficar quieto, obedecer,...Muito rígido, sei lá, a gente não dava opinião de nada.”

DI -- “ Você acha que se tivesse participado de um processo educativo que levasse em conta essa liberdade de escolha, que lhe permitisse realizar as atividades a partir de seu interesse, sua postura como professora seria diferente ? -- *Seria muito diferente, porque seria muito mais fácil trabalhar com as crianças, se eu tivesse tido uma educação como a gente tá propondo agora. Nós temos raízes, não fomos educadas desta maneira. O que a gente faz? A gente luta, a gente estuda. Prá quê ? Para contribuir para que eles não passem pelo que eu passei. Então se eu tivesse sido educada de uma outra forma, teria muito mais facilidade”.*

As professoras, como se pode constatar pelas respostas apresentadas anteriormente, sentem que poderiam realizar um trabalho muito melhor junto aos seus alunos se tivessem participado de um processo educativo em que as relações interpessoais não fossem baseadas no autoritarismo e no respeito unilateral.

Torna-se então difícil para o professor vencer suas dificuldades, tendo que se policiar o tempo todo para não repetir os velhos padrões. Por isso, torna-se necessário que ele continue constantemente se aprofundando em uma teoria que tenha como meta a autonomia. Também é necessário que tenha a chance de se colocar, de expressar seus pensamentos e suas emoções, de trocar pontos de vista com os colegas e especialistas em educação.

Uma postura flexível é fundamental para que o professor consiga desenvolver uma prática educativa na qual o respeito mútuo prepondere e possa criar um ambiente propício à cooperação e às trocas sociais que têm por fundamento a reciprocidade.

7. 5. Oportunidades de escolha propiciadas à criança

CO -- “Seus alunos também decidem as músicas que vão ser cantadas? -- *Eles que decidem as músicas que vão ser cantadas. São sorteadas as letras iniciais dos nomes e daí eles podem escolher uma música deles. É interessante porque...vem de rádio, eles inventam.*”

AN -- “E eles também têm oportunidade de decidir quais os materiais que vão ser utilizados para a realização das atividades ? -- *É, eles escolhem os materiais que querem, fica tudo ao alcance deles, mas eu sempre procuro trazer coisas diferentes e colocar lá, ou confeccionar algum brinquedo diferente prá eles brincarem.*”

DI -- “ E na hora da merenda, quem faz o prato deles ? -- *Eles. Uma grande vitória, eu acho isso muito importante. Quando tem uma coisa diferente eles vão experimentar, se não gostou, eles vão deixar. Então é assim, a merenda fica na mesa, eles chegam e se servem, eles formam uma fila, quem quer pega, quem não quer fica sentado, come o lanche*”.

BE -- “ Nas atividades independentes seus alunos podem escolher o que querem fazer ? -- *Podem* -- E como é feita esta escolha ? -- *Eu falo que na independente não deve ser usado cola e tinta que já teve na diversificada. Então eles gostam muito de escolher jogos, brinquedos e desenho.*”

As professoras de acordo com as respostas agrupadas nesta categoria, propiciam escolhas a seus alunos em todos os momentos da rotina diária.

No planejamento, elas decidem como ficará organizado o dia de aula. São decididas quais as músicas que serão cantadas, as atividades diversificadas e independentes, a história a ser contada, as atividades coletivas, a disposição dos materiais nas prateleiras, a decoração da sala, a quantidade de comida, enfim, a criança tem chance de escolher, juntamente com seus colegas, como será organizado o dia.

Em todos os momentos, as crianças são levadas a refletir sobre seus atos e a buscar soluções para seus problemas. Portanto, tudo parece indicar que as professoras conseguem criar um ambiente democrático onde as decisões não partem apenas delas, mas são definidas pelo grupo por meio de trocas de pontos de vista e baseadas no respeito mútuo.

Embora a criança não consiga encarar o adulto como um igual (devido ao respeito unilateral), as professoras procuram reduzir ao mínimo o seu poder de autoridade diante de seus alunos, procurando tratá-los como alguém que merece consideração.

7. 6. Mudanças ocorridas na postura do professor a partir da adoção de uma prática construtivista

AN -- “ Como você leva seus alunos a refletirem sobre os brinquedos e atividades as quais têm acesso aqui na escola ? -- *Sempre questionando. Primeiro eles escolhem o que querem e depois a gente vai questionando a respeito de cada coisa. Quanto aos brinquedos a gente sempre procura explorar ao máximo: como deve ser usado, do que é feito, etc. Sempre*

interagindo com a criança. Nunca deixando fazer tudo o que elas querem, mas com regras, fazer com que eles cheguem a atingir os objetivos (...)”

A partir de respostas como a descrita anteriormente, observa-se que o professor leva o aluno a refletir constantemente sobre seus atos e decisões. Antes de adotar uma prática pedagógica construtivista essas mesmas professoras colocavam tudo pronto diante de seus alunos, eles não tinham oportunidade de escolher o que queriam fazer, tudo já estava definido de antemão. As crianças, nesta situação, tinham que se sujeitar e obedecer ao que lhes era imposto.

Hoje o professor procura criar conflitos para que a criança possa refletir e evoluir em seu pensamento. As decisões não partem do professor, mas são tomadas conjuntamente com a classe. O ambiente é rico em trocas sociais, intelectuais e afetivas, e a criança tem segurança de seus atos.

7. 7. Consciência do significado da escolha

CO -- “ Para você o que significa escolher ? -- *Ter a oportunidade, tentar, fazer alguma coisa que eu quero. É ter oportunidade. Junto às crianças também está relacionado ao afetivo, ao que elas querem fazer, ao que elas têm vontade, sentem prazer.* ”

DI -- “ Para você o que significa escolher ? -- *Realizar o que gosta, o que tem vontade, o que tem prazer em fazer*”.

Estas respostas parecem demonstrar que o professor reconhece que aquilo que move o indivíduo em direção a um objeto é a afetividade. Principalmente quando explica que o sujeito deve realizar suas escolhas com base no querer e buscar prazer naquilo que faz.

O professor está consciente de que deve dar oportunidade para que a criança escolha com base em seus interesses e possa buscar satisfação naquilo que faz.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo verificar as relações existentes entre o ambiente sócio-afetivo da pré-escola e o processo de escolha.

Para tal, foram realizadas entrevistas com trinta e seis crianças de pré-escola pública, sendo nove de cada classe, num total de quatro classes estudadas. Também foram realizadas observações durante o desenvolvimento das rotinas e atividades dessas classes e entrevistas com as professoras.

Os resultados das entrevistas com as crianças e com as professoras, juntamente com o suporte das observações, confirmaram a **influência que um ambiente sócio-afetivo democrático**, em que a criança tem liberdade de realizar suas escolhas, tem para o desenvolvimento da autonomia.

Com base nos resultados, pode-se perceber uma evolução no processo de escolha realizado pelas crianças, embora apenas algumas escolham levando em consideração o ponto de vista dos colegas, a grande maioria já escolhe de acordo com seus interesses. Pode-se observar, também, que apenas uma criança fez suas escolhas sob pressão do grupo e uma por imitação.

Quanto à prática da escolha, os resultados também evidenciaram uma evolução, pois nenhuma criança demonstrou fazer escolhas influenciada pela professora, mas todas escolhiam de acordo com os seus interesses e necessidades e de acordo com as regras da classe.

Todas as crianças estudadas tinham consciência da possibilidade de escolha na hora das atividades diversificadas na escola. Grande parte delas também identificava outros momentos de escolha na escola e em casa.

Tais resultados, que consideramos positivo, podem ser explicados pelo fato de as crianças conviverem num ambiente escolar rico em trocas sociais e afetivas, no qual tinham acesso aos materiais que lhe interessavam e onde as relações entre elas, bem como com o adulto, eram baseadas no respeito mútuo e, portanto, propícias à cooperação.

As regras que norteiam essas escolhas são combinadas com antecedência com toda a classe, para que as crianças não se sintam perdidas ou ultrapassem os limites de forma a desestruturar a dinâmica do ambiente.

O adulto incentiva a criança a realizar suas escolhas, não impondo sua opinião nem seus interesses próprios. Nesse ambiente, o professor reduzia maximamente seu poder de autoridade, permitindo assim que a criança expressasse sua opinião, seus interesses, seus sentimentos e emoções. Isto pode ser constatado pela observação direta e por meio das entrevistas com as professoras, pois elas confirmaram que as crianças podiam escolher e decidir o que iria acontecer em todos os momentos da rotina diária.

Sendo a criança dessa fase, heterônoma, devido ao respeito unilateral, sujeita-se a levar sempre em alta conta o que o adulto lhe fala ou manda, obedecendo, muitas vezes, sem questionar ou esboçar qualquer reação de desgosto ou insatisfação.

Dar liberdade à criança para que escolha, significa criar um meio propício para as trocas intelectuais, sociais e afetivas, onde o professor, como parte desse meio, com sua postura, será peça fundamental para que o aluno se sinta seguro e possa decidir-se pelo que realmente lhe interessa. Isso não quer dizer que nesse ambiente a “criança faz tudo o que quer”. O sentido dado a essa liberdade é outro no dizer de Claparède, é preciso que as “crianças queiram o que fazem”.

De acordo com os resultados pudemos constatar que o ambiente escolar era propício à escolha, pois a grande maioria das crianças responderam que podiam escolher as atividades, brinquedos, amigos, e até a quantidade de alimentos que iriam consumir.

Entretanto, a liberdade de escolha parece não ser propiciada nos lares dessas crianças, pois apenas uma minoria deu respostas que confirmavam suas possibilidades de escolha em casa.

A disciplina reinante nas classes não era mantida por meio de coação, ou pelas regras exteriores impostas pelos adultos (aceitas devido ao respeito unilateral), mas sim pela regra interior que é devida ao acordo mútuo (respeito mútuo).

A regra interior supõe um conjunto de condições funcionais, uma atmosfera de atividade, interesse e autonomia. O respeito mútuo é uma forma limite de equilíbrio para o qual tende o respeito unilateral.

Se quiserem que as crianças se tornem autônomas, pais e professores devem fazer tudo para converter-se em colaboradores iguais a ela.

Os professores confirmaram as mudanças ocorridas em sua postura a partir da adoção de uma prática construtivista. O mesmo pode ocorrer com os pais desde que eles sejam conscientizados da importância dessa prática para o desenvolvimento infantil.

Entre os valores interindividuais constituídos, existem alguns mais importantes, que são aqueles que a criança reserva às pessoas que julga superiores a si, pessoas mais velhas e seus pais. O mais importante deles é o **respeito**, que é um composto de afeição e medo, sendo este último que estabelece a desigualdade na relação afetiva.

“O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente para deixar lugar ao medo essencialmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado : a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, aquela de respeitar, e a reciprocidade resultante desta nova relação é suficiente para aniquilar todo elemento de coação. (Piaget, 1932/77, p.309)”

Para Piaget, as relações interindividuais podem ser divididas em duas categorias : **coação e cooperação**.

Na relação de **coação** não existe reciprocidade. A coação é constituída por regras dadas de antemão, e não podem, nem devem ser construídas pelos diferentes participantes. As relações de coação são contraditórias em relação ao desenvolvimento intelectual e moral das pessoas a elas submetidas.

A coação reforça o egocentrismo, próprio dos primeiros anos de vida, que é a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e, assim, estabelecer com ele, relações de reciprocidade.

Na coação há apenas respeito unilateral e a gênese do sentimento de obrigatoriedade (dever) se encontra nessas relações. Dela deriva a **heteronomia moral**.

A **heteronomia** é a moral da obediência, gerada pelo respeito unilateral, em que as regras são impostas pelos adultos, cabendo à criança apenas a obrigação de obedecer.

Em “ **O Julgamento Moral da Criança**”(1932/77), Piaget destaca muitas vezes que a heteronomia do julgamento das crianças não é somente determinada pelo egocentrismo e realismo psicológico - incapacidade de avaliar objetivamente vários planos da realidade, mas é reforçada pela atitude constrangedora do adulto.

O misto de amor e temor, que a criança experimenta nas relações com seus pais e adultos em geral, provoca uma atitude condizente com a autoridade e uma consequente incapacidade de avaliar autonomamente aquilo que é justo ou injusto, aquilo que pode ou não pode fazer.

A partir dos dados desse estudo pudemos observar que essa liberdade pode também ser cerceada por sentimentos internos da própria criança, devido a uma situação externa hostil.

A criança, muitas vezes, “limita” suas escolhas por “medo de ser agredida” pelos colegas e este é um fato pouco observado pelo professor. É importante que o educador também esteja preparado para lidar com situações semelhantes a essa.

Outra questão levantada nesse trabalho foi a seguinte :

-- Como ajudar a criança a aprender a escolher ?

Parte dessa questão já foi respondida, pois quando se fala em se criar um ambiente propício, muita coisa está envolvida nessa afirmação. A criança só aprenderá a escolher se lhe for dada oportunidade de fazê-lo. O adulto deve se despir de seu papel de dono da verdade e do conhecimento, para que a criança vá aos poucos assumindo suas próprias escolhas.

É óbvio que será muito difícil para uma criança muito pequena, optar por uma coisa dentre várias, mas o adulto poderá ir gradativamente colocando diante dela as diversas opções. Inicialmente, a criança poderá decidir entre duas opções que lhe são apresentadas, e, posteriormente, ir aumentando esse número.

A criança pequena, diante de duas ou mais opções, tem condições de escolher e decidir por aquilo que mais lhe interessa desde que o ambiente lhe seja propício.

Kamii, em sua obra “ **La autonomia como finalidad de la educacion**”(1981), nos dá um exemplo deste tipo de situação :

“Quando uma criança de três anos chega em sua casa com vontade de descansar, o adulto poderia lhe perguntar : -- Onde você gostaria de sentar-se para descansar ?, para que a criança possa levar em conta as atividades dos demais ao decidir onde se sentirá melhor sob tais circunstâncias. Este é um exemplo das pequenas decisões que uma criança pode ser levada a tomar com a ajuda de um adulto”(p. 6).

Observou-se, pelos resultados desta pesquisa , que as crianças devido ao respeito unilateral e ao ambiente extremamente autoritário de seus lares, aceitam as decisões dos pais sem sequer questioná-las. Mesmo participando de uma escola onde lhe são dadas oportunidades de

escolher o que realmente quer fazer, diante das decisões de seus pais as crianças se calam e obedecem.

Torna-se então fundamental que as famílias das crianças que participam de um programa educativo, como o PROEPRE, que leva em consideração este aspecto, sejam orientadas e conheçam mais de perto a prática educativa da pré-escola e passem, paulatinamente, a adotá-la em seus próprios lares.

É muito importante que haja uma continuidade dessa prática , junto aos pais, para que a criança tenha oportunidade de ter com eles trocas de pontos de vista e opiniões, enfim, uma convivência mais democrática.

Parece que os pais com o intuito de “proteger” seus filhos acabam cerceando totalmente sua liberdade de tomar qualquer decisão. A criança acaba sendo manipulada ao bel prazer dos pais.

Não se pode negar, também, que muitos pais são excessivamente permissivos, caindo no extremo oposto, deixando a criança fazer “tudo” o que quer, acabando por ser tiranizados por elas.

Essa situação parece indicar que os adultos se acham um pouco perdidos, alguns tentam repetir o tipo de educação imposta recebida dos pais, pois acreditam que desta forma poderão ter domínio sobre as atitudes infantis e decidir seu futuro; outros, não querem repetir a educação recebida pois perceberam que esta não é a mais adequada para os tempos atuais, mas também não sabem qual caminho seguir.

Esse processo de escolha deve ser, portanto, gradativo. Os pais podem dar suas opiniões, mas devem, antes de tudo ouvir a opinião de

seus filhos, pois devido ao respeito unilateral a criança tende a obedecer ao que lhe é imposto pelo adulto.

Com base nos resultados obtidos junto aos sujeitos pesquisados, sobre a importância atribuída à escolha, podemos dizer que a criança que participa de um processo educativo propício à escolha, mostra uma evolução de seu julgamento e consegue justificar suas opções.

Apenas um número muito pequeno de crianças não julgou importante escolher, embora realizem suas escolhas no dia-a-dia de sala de aula. Entretanto, foi bastante significativo o número de respostas das crianças que julgam importante ter oportunidade de escolha, embora não saibam justificar o porquê.

Estes resultados parecem confirmar que a criança só aprenderá a escolher se tiver oportunidade de fazê-lo e que a valorização dessa possibilidade também acontecerá em virtude de vivenciar estas experiências no seu dia-a-dia, ao se defrontar com as regras que norteiam suas escolhas, a criança tem oportunidade de refletir sobre seus atos.

Parte dessa terceira questão já foi respondida anteriormente quando tratamos da importância da escolha para a formação da pessoa autônoma.

A pessoa terá maior probabilidade de se tornar autônoma se tiver oportunidade de vivenciar experiências em que as relações são baseadas nas trocas de pontos de vista, na cooperação e no respeito mútuo.

As professoras em suas entrevistas, destacaram como fundamental para o desenvolvimento infantil, as oportunidades de escolha que a

criança têm ao longo de sua vida, a liberdade de optar por aquilo que querem fazer. E confirmaram, ainda, que isso “deve” acontecer para que a criança evolua da heteronomia para a autonomia.

As relações de cooperação são simétricas, portanto regidas pela reciprocidade; as regras não são dadas de antemão, elas derivam de acordos mútuos entre os pares.

O desenvolvimento intelectual e moral só pode ocorrer com a cooperação, uma vez que ela exige uma descentração do sujeito para compreender o ponto de vista alheio.

A educação não deve, por conseguinte ser guiada pelo temor ao castigo, nem pelo desejo de recompensa. A criança não deverá trabalhar para obedecer e agradar aos adultos, mas sim porque sente que essa maneira de agir é desejável. Portanto a disciplina interior deve substituir a disciplina exterior.

Das relações de cooperação derivam a autonomia e o respeito mútuo. Nas relações de respeito mútuo, as pessoas se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Essas relações se estabelecem reciprocamente, sem pressões, nem coações, gerando a cooperação. O respeito mútuo é uma forma limite de equilíbrio.

A **autonomia** é a moral baseada no respeito mútuo, na solidariedade, na reciprocidade. Os progressos da cooperação social e os progressos cognitivos conduzem à autonomia moral. A essência da autonomia é que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas.

A educação para buscar a autonomia deve visar ao desenvolvimento das funções intelectuais, morais e afetivas.

Claparède afirma :

“ O saber só tem valor na medida em que serve para ajustar a ação e permitir que atinja do melhor modo possível o objetivo, a satisfação do desejo que a suscitou”. (1954, p.160).

A educação tradicional sempre põe a ação a serviço do saber e não abre o espaço para o desejo.

A educação deve ter como objetivo a própria vida e não apenas preparar a criança para a vida futura. Não se pode esquecer que o adulto do futuro depende da criança que vive hoje suas experiências.

As professoras, em suas entrevistas, deixaram bem clara a importância das experiências vividas em sua infância, pois se hoje encontram dificuldades para trabalhar de acordo com os princípios de uma prática pedagógica democrática isso se deve, justamente ao ambiente autoritário em que foram educadas. Elas afirmam que, apesar de acreditarem que esta é a melhor forma de educação, e de se prepararem para trabalhar assim, deparam-se com obstáculos oriundos de sua formação. Dizem ainda que isto não aconteceria se também tivessem recebido esse tipo de educação na escola e em casa.

Outra questão levantada diz respeito ao papel da afetividade no processo de escolha.

Segundo Piaget (1980), em toda ação as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade enquanto as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo.

Portanto, não há ação puramente intelectual, assim como não há atos puramente afetivos. Embora em algumas pessoas prepondere mais um aspecto que o outro, ambos estão sempre presentes.

A partir desta colocação podemos dizer que uma criança diante de várias opções de atividade, ao decidir pela realização de uma delas, terá por trás de tal decisão aspectos intelectuais e afetivos.

Ela não se decidirá por uma atividade, apenas porque simpatizou com ela, mas também porque veio de encontro a uma necessidade de conhecimento.

Piaget afirma que é possível encontrar um isomorfismo entre cada estrutura cognitiva e sua correspondente estrutura afetiva.

“Nos processos afetivos,(...), intervêm tanto os sentimentos e emoções (ou regulações elementares), como as tendências e valores, incluída aí a vontade que é concebida como uma “regulação das regulações”, ou seja, como “operação” superior. Em geral, reserva para a afetividade a propriedade de constituir a energética da ação, enquanto que sua estrutura corresponde à inteligência; ambos os aspectos são solidários, mas em nenhum caso a afetividade é causadora de novas estruturas intelectuais” (Piaget, apud. Battro, 1976,p.336).

Segundo Claparède (1956), a criança, em suas atividades espontâneas, em seus jogos, se entrega por inteiro àquilo que está fazendo usando toda sua energia. A chave para isso é o interesse.

“ O interesse é o que num dado momento nos importa, é o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade. Parece -nos interessante atingir o objeto capaz de satisfazer à necessidade, e a ela adaptar a conduta.(...) aqui ter uma conduta, é escolher, a cada passo, entre muitíssimas reações possíveis. O móvel dessa escolha contínua, é o interesse” (Idem, p.61).

Podemos então dizer que o interesse exprime uma relação de conveniência entre o indivíduo, o objeto e o outro, que lhe importa num dado momento. As coisas só se tornam interessantes na medida em que se relacionam com uma necessidade, na medida em que são capazes de determinar a ação no sentido que importa ao indivíduo. Essa necessidade que impulsiona o indivíduo a agir, visa sempre a um fim objetivo (a um objeto) e não a seu próprio desaparecimento. Principalmente no caso das necessidades psicológicas, que mobilizam nossa capacidade mental, elas se projetam, de certo modo, no mundo exterior e aí se transfiguram, aparecendo-nos como objetos a obter.

“ A conduta é orientada quando o organismo é determinado não só pela necessidade, mas ainda pelo objeto capaz de satisfazê-la, pelos caracteres desse objeto, por sua posição no espaço, etc. Poder-se-ia dizer que a conduta implica uma dupla adaptação : adaptação ao meio interno (à necessidade) e adaptação ao meio externo (ao objeto) ”. (Ibid., p.62).

Claparède (1956) conclui que quando um interesse é satisfeito desaparece para ser logo substituído por outro e quando dois interesses coexistem, o mais importante recalca o outro. Diz, ainda, que esse processo se dá, como se os objetos que nos importam tivessem o poder de “suscitar energia” e aqueles que não interessam pudessem “estancar” nossas capacidades energéticas.

Observando a criança em suas atividades diárias, podemos identificar facilmente este processo, pois quando diz que quer brincar e é colocada diante de vários brinquedos, vai se decidir por aquele que lhe interessa mais no momento. Depois de algum tempo (quando esse interesse já estiver satisfeito), guarda esse brinquedo e pega um outro.

O interesse, por um lado é regulador e indicador de energia, bastando que um trabalho interesse para ser focalizado e tornado fácil, para que a fadiga diminua. Por outro lado, ele implica em um sistema de valores, que comanda as regulações das energias interiores sem delas depender diretamente e que tende a assegurar ou a estabelecer o equilíbrio do eu, completando sem cessar a atividade pela incorporação de novas forças ou de novos elementos exteriores.

Aos interesses ou valores relativos à própria atividade, estão ligados de perto os sentimentos de autovalorização (inferioridade e superioridade).

Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala permanente de valores (compostos pelas satisfações internas e pela eficiência da ação), os sucessos elevando as pretensões do sujeito e os fracassos abaixando-as com respeito às ações futuras. Daí resulta o julgamento de si mesmo, para o qual o sujeito é conduzido pouco a pouco e que pode ter grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento.

É por meio dessa relação -- sujeito interessado e objeto --, que se dá o conhecimento.

“ (...) el nuevo objeto de conocimiento no se habria alcanzado nunca a menos que sus creadores hubiesen tenido una relacion personal apasionada con él que les proporciona la pulsión y el compromiso para arriesgar-se a lo desconocido y convertir lo posible en una nueva realidad.”
(Furth, 1992, p. 172)

Furth explica que “compromiso” é a moralidade do pensamento simbólico, já que é a atitude necessária para participar da comunidade

das pessoas que pensam e para aceitar as normas intrínsecas do conhecimento.

As crianças, gradualmente, chegam a reconhecer a si mesmas como o agente de seus atos e desejos, do mesmo modo que também reconhecem as outras pessoas como donas de seus atos e desejos.

A partir das teorias de Piaget e de Freud, Furth (1992) explica as relações entre a afetividade e a inteligência, o que vem enriquecer muito nossas conclusões.

Quando a criança começa a experimentar o impacto de suas primeiras operações lógicas, ingressa com confiança no mundo social real e está disposta a abandonar seu mundo pessoal (particular) e egocêntrico construído nos anos anteriores.

Segundo Freud, nesse momento, experimentam o desmoronamento de seu mundo edípico (as repressões originais) e se encaminham para a sublimação pulsional, juntamente com a construção do superego.

Estas duas atitudes, explicadas anteriormente, a que leva a criança à coerência lógica e aquela que a orienta para a perspectiva das outras pessoas, são indispensáveis para conduzir à objetividade racional.

Embora Piaget fale do conhecimento como lógica, ele torna possível falarmos do conhecimento como desejo. Para ele, todos os objetos de assimilação são também objetos de acomodação. Por trás de toda assimilação existe um fechamento da coordenação e composição lógica. Enquanto por trás de cada acomodação, está a abertura infinita,

na realidade da desordem potencial, do desejo e das escolhas individuais. Para ele os esquemas de conhecimento são também afetivos.

Para melhor explicar essa interrelação devemos usar os termos **pulsão e desejo**.

O **desejo** e o **conhecimento** se encontram unidos, quando aos dois anos, a libido torna-se ligada através dos símbolos. Uma pulsão sublimada é um desejo e um conhecimento adulto em toda sua força, ainda que este seja independente da ação, ou mais exatamente, precisamente por isto, deve estar emocionalmente conectado com este inconsciente.

Furth (1992) propõe que longe de serem opostos entre si, as emoções e o conhecimento humanos, o desejo e o objeto, são as duas caras da mesma moeda e têm sua origem comum na evolução biológica da sociedade humana e no desenvolvimento individual de cada pessoa.

Portanto, parece que a meta da cognição, não é precisamente aquela de resolver problemas, através da simples representação, com as suas diversas operações, mas aquela, criativa, de “colocar-se frente ao mundo” cuja única condição pedida é a de uma ação “afetiva e efetiva”, que visa a colocar em harmonia a integridade de todo o sistema envolvendo o universo do afeto, da inteligência e do mundo social.

A afetividade nos desconcerta à medida que se oferece ora como energia, que move a inteligência, ora como repercussão (ressentimento da ação do outro), ora como afeição ou seja a ligação com o outro.

Evidentemente isto não é somente o quadro de uma interação, mas sim de uma “inter-relação”, com todos os aspectos de uma trama de

manifestações morais autônomas e heterônomas em todas as suas nuances.

Observa-se, então, que a autonomia se dá como produto de um desenvolvimento heterônomo (relação adulto-criança), porém levando-se em consideração a afeição recíproca, isto é, de um adulto capaz de ser ao mesmo tempo “continente” de pequenos atos, ideias e desejos da criança, e podendo, contemporaneamente, colocar-lhe o limite e as referências.

A autonomia não pode prescindir das sensações internas, do interesse, da vontade e do querer de cada um frente ao outro, fato esse que leva sempre a um conforto ou um desconforto, de si mesmo e do outro.

À cognição cabe o caráter estrutural, ficando para a afetividade a base da força da autonomia, da dignidade, do querer e do perceber que, por sua vez, servem à necessidade da própria vida.

Concluindo essas considerações, esse trabalho buscou analisar porque o ambiente sócio-afetivo têm influência no processo de escolha.

Esse estudo trouxe dados sobre a importância da liberdade de escolha para a formação da pessoa autônoma, o contexto em que essa liberdade se dá, o papel da afetividade e do interesse nesse processo, bem como o caminho para que a criança aprenda a escolher.

Com os resultados alcançados, espera-se contribuir para que os educadores, cada vez mais, tomem consciência de que seu papel transformador, não está restrito somente à sala de aula, mas deve atingir também outro segmento da sociedade, a família.

Cada vez mais, a educação deve se conscientizar de seu papel de agente transformador da sociedade.

Claparède afirma :

“ Quando se trata do desenvolvimento dos sentimentos sociais e morais, a necessidade de fazer da educação uma vida é maior ainda do que quando se trata da cultura das funções intelectuais. Pois, é aqui, sobretudo, que a regra não se deve apresentar como estranha à vida da criança, como inimiga oposta a seus desejos egoístas, e que poderia fazer da criança uma eterna revoltada. Para evitar esse perigo é mister socializar a vida escolar, de modo que apareça a necessidade de cooperação e solidariedade. A regra, a disciplina serão, assim, aceitas pelo escolar como meio de realizar essa harmonia coletiva, cuja oportunidade e benefício a experiência lhe terá revelado. Seu amor próprio ficará comprometido no bom êxito dessa vida coletiva, porque ela fará, então, parte integrante de sua vida pessoal”
(1954, p.305).

Para que isso aconteça é preciso que o professor se torne competente, isto é, procure aprofundar seus conhecimentos sobre como o ser humano se desenvolve e que também seja um pouco criança deixando aflorar sua curiosidade, seu desejo de saber, o seu querer, sua criatividade e seus sonhos.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTRO, Antonio M. (1976) **O pensamento de Jean Piaget**. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

BRUNER, Jerome S. (1978) **O processo de educação**. São Paulo, Ed. Nacional, cap. 5, p. 65 a 75.

CERIZARA, Beatriz. (1990) **A educação da infância**. São Paulo, Scipione.

CLAPARÈDE, E. (1956) **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo, Editora do Brasil S/A.

_____ (1954) **A educação funcional**. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

DELVAL, Juan. (1991) **Crece y pensar - La construcción del conocimiento en la escuela**. Barcelona, Espanha, Ediciones Paidós, p. 73 e 74.

_____. (1993) **Los fines de la educación**. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores S. A.

FINI, Lucila Tolaine. (1979) **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg**. Dissertação de Mestrado, Campinas, FE / UNICAMP.

FURTH, Hans H. (1992) **El conocimiento como deseo.**
Madrid, Alianza Editorial, Cap. 7, p. 165 a 184.

FLAVEL, John H. (1988) **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo, Pioneira.

FREIRE, Paulo. (1971) **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra

_____ (1977) **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (1981) **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra.

HERSH, REIMER & PAOLITO. (1984) **El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg.** Madrid, Nascea.

KAMII, C. (1991) **Jogos em Grupos.** São paulo, Trajetória Cultural.

_____ (1991) **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.** São Paulo, Trajetória Cultural.

_____ (1981) **La autonomia como finalidade de la Educacion: implicações de la Teoria de Piaget.** Universidade de Illinóis, Círculo de Chicago.

_____ (1987) **A criança e o número.** Campinas, Papirus.

_____ (1992) **Aritmética: Novas Perspectivas.** Campinas, Papirus.

KAMII, C. & DEVRIES, R. (1980) **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar.** Lisboa, Socicultur.

MACEDO, Lino de. (1994) **Ensaio construtivistas.** São Paulo, Casa do Psicólogo.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (1987) **Uma nova metodologia para a educação pré-escolar.** São Paulo, Pioneira.

_____ (1985) **Inteligência, Vida Social e Afetividade.** Textos mimeografados para aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar. Campinas, UNICAMP. (mimeo).

MENIN, Maria Suzana de S. (1985) **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevista na escola.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, I. P. / USP.

PIAGET, Jean. (1967) **Les courants de l' Epistémologie Scientifique Contemporaine.** In:....Org. Logique et connaissance scientifique. Paris, Gallimard.

_____ (1973 a) **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro, Forense.

_____ (1977) **O julgamento moral na criança.** São Paulo, Mestre Jou. (ed. orig. 1932).

_____ (1973 b) **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro. José Olympio. (ed. orig. 1948).

_____ (1976) **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro, Forense Universitária.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1980) **A psicologia da criança.** São Paulo, Difel. (ed. orig. 1966).

PIAGET, J. et all. (1974) **Educar para o futuro.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, p. 9 a 34.

ROUSSEAU, J. J. (1990) **Emílio ou da Educação.** 2 v. Lisboa, Europa-América.

ROLLAND, Romain. (1975) **O pensamento vivo de Rousseau.** São Paulo, Martins Fontes.

SASTRE, G. e MORENO, M. M. (1980) **Descubrimiento y construcción de conocimientos.** Barcelona, Gedisa.

VINH-BANG. (1970) **El metodo clínico y la investigacion en psicologia.** in INHELDER, Barbel e outros - Psicologia e epistemologia genéticas - Buenos Aires, Editorial Proteo S. C. A., p. 39- 51.

WADSWORT, Barry J. (1992) **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** São Paulo, Pioneira.

DOCUMENTOS

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (1981) **Solicitação do Meio: Uma contribuição para reduzir o fracasso escolar.** Campinas, UNICAMP
(Laboratório de Psicologia Genética).

10. BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

AQUINO, R. S. Leão de. e outros. (1990) **História das sociedades**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.

ÁRIES, Philippe. (1981) **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e outros. () **Reações de crianças a transgressores e vítimas de injustiças - replicação de um estudo**. Arquivos brasileiros de Psicologia, 36, p. 24-31.

BATTRO, Antonio M. (1978) **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo, Pioneira.

BIAGGIO, Angela M. B. (1975) **Um estudo intercultural sobre julgamento moral: comparação entre universitários norte americanos e brasileiros na Escala de Julgamento Moral de Kholberg**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 27, p. 71-81.

_____ (1976) **Estudo evolutivo sobre o julgamento moral de crianças e adolescentes brasileiros**. Revista Interamericana de Psicologia, 10, p. 71-81.

_____ (1989) **Relações entre maturidade de julgamento e ansiedade traço-estado**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 41, p. 9-21.

BIAGGIO, Angela M. B. e GUAZELLI, Ecléa F. (1984)
**Relações entre maturidade de julgamento moral e
internalidade de locus de controle.** Arquivos Brasileiros de
Psicologia, 36, p. 63-73.

BICUDO, Maria Aparecida V. (1978) **Um quadro teórico
para a educação moral.** Tese de Livre Docência, Araraquara,
UNESP.

BZUNEK, J. A. (1975) **Desenvolvimento moral: avaliação
dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de
Londrina.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, IP /USP.

CASTELLO BRANCO, Lisandre M. (1979) **O problema da
moralidade na teoria de Jean Piaget.** Dissertação de Mestrado,
São Paulo, FE / USP.

CASTRO, Amélia Americano D. (1974) **Piaget e a pré-escola.**
São Paulo, Pioneira.

_____ (1989) **Piaget, sociedade e
educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil.**
Comunicação ao Congresso Internacional: Piaget e os novos
desafios na ciência e na educação. Lisboa, Portugal (mimeo).

CHARLOT, Bernard. (1983) **A mistificação pedagógica.** Rio
de Janeiro, Zahar.

DOLLE, Jean Marie. (1987) **Para compreender Jean Piaget.**
4a. ed. Rio de Janeiro, Guanabara.

_____ (1993) **Para além de Freud e Piaget.**
Petrópolis, Vozes.

EBY, Frederic. () **História da Educação Moderna.** Editora
Globo.

FELDENS, Maria das Graças F. e RASCHE, Vânia M. M.
(1983) **Os efeitos de ambientes competitivos e cooperativos
na realização de uma tarefa cognitiva.** Arquivos Brasileiros de
Psicologia, 35, p. 143 - 150.

FREITAG, Bárbara. (1984) **Sociedade e consciência.** São
Paulo, Cortez.

FURTH, Hans. (1976) **Piaget na sala de aula.** Rio de Janeiro,
Forense Universitária.

GIL, Antonio C. (1981) **Como elaborar projetos de pesquisa.**
São Paulo, Atlas.

KERLINGER, Fred N. (1979) **Metodologia de Pesquisa em
Ciências Sociais.** São Paulo, E. P. U. (Editora Pedagógica e
Universitária Ltda).

LA TAILLE, Yves de. et all. (1992) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicocinéticas em discussão.** São Paulo, Summus.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (1992) **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** Petrópolis, Vozes.

MARTINS, Raul Aragão. (1988) **Intenção e consequência no julgamento moral.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 40, p. 58-68.

MENLLOCH, Montserrat. (1987) **El aprendizaje de la cooperation e pedagogia operatória y interpersonales.** in: La pedagogia operatória (org. Montserrat Moreno), Barcelona, Laia.

PANIER BAGAT, M. e MONTESANO, F. (1988) **Normes et valeurs: le concept d'obeissance chez l'enfant.** Geneve, Archives de Psychologie, 56, p. 23-39.

PIAGET, Jean. (1983) **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro, Zahar.
(ed. orig. 1967).

_____ (1993) **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro, Forense Universitária (ed. orig. 1964).

_____ (1953) **Les relations entre affectivité et l'intelligence, dans le développement mental de l'enfant in le cours de Sourbonne.** Paris, Centre de Documentation Universitaire.

SALTINI, Cláudio.(1993) **Cognition et affectivite: Le desir de savoir.** in Dialogue, França, 76, p. 14-17.

SARTRE, Jean Paul e Ferreira, V. (1970) **O existencialismo é um humanismo.** Lisboa, Editorial Presença.

SEVERINO, Antonio Joaquim. (1977) **Metodologia do trabalho científico.**

São Paulo, Cortez e Moraes Ltda.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (1984) **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa, Livro Horizontes.

UEMURA, Emiko. (1989) **Construção cognitiva e construção moral: um estudo piagetiano em crianças institucionalizadas.** Tese de Doutorado, Campinas, FE / UNICAMP.

WINNICOTT, D. W. (1979) **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro, Zahar Editores.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA COM A CRIANÇA

1. Como vocês trabalham aqui nesta escola? O que você faz?
O que gosta de fazer?
2. Por que você escolheu este “cantinho”(atividade)? O que
você vai fazer? Voce já pensou no que vai fazer? O que
você vai usar?
3. Era isso que você queria fazer em primeiro lugar hoje?
4. Quando você vai escolher e o cantinho em que gostaria de
trabalhar está ocupado, o que você faz? Por quê?
5. Voce acha importante escolher o que vai fazer? Por quê? O
que você sente quando pode escolher?
6. Por que você preferiu trabalhar no cantinho.....em
vez de trabalhar no cantinho.....?
7. Quantas coisas ou atividades você pode escolher aqui na
escola? Existe mais alguma coisa que você pode escolher
em outra hora?
8. Você prefere trabalhar todos os dias nos mesmos cantinhos
(atividades) ou muda para outros (as)? Por quê?

9. O que você faz na sua casa? Na sua casa você também pode decidir o que quer fazer?
10. Você pode escolher os amigos com quem quer brincar (em casa e na escola)?
11. Quem escolhe a roupa que você veste? Você gostaria de poder decidir qual roupa vestir todos os dias?
12. Vamos fazer de conta que um amigo ou amiga sua vai fazer aniversário e você vai dar um presente para ela. Quem escolhe o presente que você vai dar? Como você faz esta escolha? (em caso de não ser escolha da criança: Mas se o amigo é seu, por que você acha que uma outra pessoa pode decidir qual presente dar?)
13. Na sua casa você pode escolher o que quer comer? Quem faz o seu prato?
14. Na escola você pode decidir o que vai comer? Quem faz o seu prato? Você gosta de fazê-lo? Por quê?
15. Dentre as atividades (ou cantinhos) que tem aqui na escola, qual a que você mais gosta de fazer? Todo dia você escolhe estas atividades? Por quê?

ANEXO 2

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

- 1- Como é organizado o trabalho em sua classe?
- 2- Quais as opções de atividades que seus alunos têm em sua classe?
- 3- Para você o que significa escolher ?
- 4- Se você fosse realizar uma retrospectiva de sua vida, gostaria que me dissesse o quanto dela você pode escolher.
- 5- Em que momentos seus alunos podem escolher as atividades que querem realizar ?
- 6- Como eles realizam esta escolha nos diferentes momentos do dia?
- 7- Você acha importante propiciar oportunidade de escolha aos seus alunos ? A que levaria esta liberdade ?
- 8- No dia-a-dia são os alunos que decidem como vai ficar organizada a rotina de trabalho diário(planejamento) ? Qual a sua participação?
- 9- Seus alunos têm oportunidade de decisão quanto :
 - à organização do dia,
 - às músicas que serão cantadas,
 - às atividades diversificadas,
 - às atividades independentes,

- aos materiais que serão utilizados para a realização das atividades,
- às atividades coletivas,
- à decoração da sala de aula,
- à disposição do material na sala de aula,

Qual sua participação nesse processo?

- 10- Na "hora da história"(se houver esse momento) quem escolhe a história a ser contada e como é realizada essa escolha? Quais os materiais ou recursos utilizados para essa atividade?
- 11- Na "hora da merenda"quem serve ou faz o prato da criança? O aluno toma conhecimento do que vai ser servido no dia? Tem acesso ao cardápio diário?
- 12- Na "hora do descanso"(se houver esse momento), como este é realizado? Os alunos participam da decisão de como este deve acontecer no dia-a-dia? Ocorrem mudanças na sua realização diária?
- 13- São os alunos que constroem as regras que nortearão cada atividade? Como você participa na elaboração e cumprimento destas regras?
- 14- Na hora da avaliação do dia os alunos têm oportunidade de refletir sobre os problemas ou conflitos e chegar a uma conclusão, buscando novas maneiras de solucioná-los ou resolvê-los?
- 15- Na "hora do parque",os alunos são levados a pensar ou refletir sobre as opções de brinquedo ou atividades de que dispõem ?

- 16- Você já tinha pensado sobre as oportunidades que podem ser dadas aos alunos de refletirem sobre as possibilidades de escolha no seu dia-a-dia?
- 17- Estas questões lhe permitiram pensar um pouco sobre o significado da liberdade no ambiente escolar? Em que esta liberdade pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral, intelectual e social do aluno?
- 18- Você acha que se tivesse participado de um processo educativo que levasse em conta essa liberdade de escolha, que lhe permitisse realizar as atividades a partir de seu interesse e de seus companheiros, sua postura como professor seria diferente? Explique.

ANEXO 3

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Nome da professora: _____

Local: _____

Período: () manhã () tarde

Ano Letivo: _____

Número de alunos presentes: _____

MATERIAIS QUE DEVEM ESTAR À DISPOSIÇÃO EM CLASSE PARA USO DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS:

Cartaz do Tempo ()	Material para higiene ao alcance da criança ()
Cartazes da Rotina ()	Material para atividade física ()
Cartaz de Aniversário ()	Material para trabalhar com líquidos ()
Cartaz de Chamada ()	Mobiliário suficiente ()
Alfabeto ()	Cartazes dos Cantinhos ()
Jogos Variados ()	Calendário ()
Materiais confeccionados pela professora ()	Cartaz para Banheiro ()
Kit do PROEPRE (devidamente separados) ()	Blocos Lógicos ()
	Material para Leitura e Escrita ()

1- ESPAÇO FÍSICO

a) A sala é organizada por alunos e professoras ? (ocorrem trocas de ideias entre o grupo, ou a professora toma as decisões e apenas as comunica).

b) É realizado algum trabalho com as crianças no tocante aos cuidados com mobília, paredes, objetos de uso coletivo, materiais pedagógicos ?

c) Os materiais são colocados ao alcance das crianças de modo a favorecer a sua atividade espontânea ?

2- PLANO DE AULA DO PROFESSOR

a) () Semanal () Diário () Outro

b) Contém atividades interessantes e de acordo com os objetivos propostos ?

3- ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

a) Planejam juntos o dia de aula (rotina) ? Como o professor propõe atividades e materiais interessantes ?

b) Há combinação prévia das regras de trabalho para cada hora de atividade ?

c) A criança identifica as partes da rotina _____

d) Alerta a criança um pouco antes do término do tempo disponível para a realização das atividades ?

e) Informa sempre com antecedência as alterações necessárias ?

f) Há tempo para a realização das atividades propostas ?

g) Existe horário para atividade física, recreação ou parque no mesmo dia?

h) Segue todas as partes da rotina na mesma ordem ?

i) Questiona a criança sobre qual atividade irá fazer ?

j) Ajuda as crianças a escolherem atividades diferentes das usuais ?
Como ?

4) ROTINA DIÁRIA

a) Como fica organizada a rotina diária ?

b) Como acontece o momento da recreação ou parque ? E a higiene ?

c) Atividades diversificadas. Quais foram escolhidas ?

Como estas atividades são escolhidas ?

d) Atividades coletivas. Quais foram escolhidas ?

Aproveita atividades e interesses espontâneos das crianças para realizar atividades em grupo ?

e) Atividades individuais. Quais foram escolhidas ?

As respostas das crianças (mesmo as falsas) são aceitas pelo educador ?

f) Atividades independentes. Quais foram escolhidas ?

Há interferência da professora durante esse momento ?

g) Atividades físicas. Quais foram escolhidas ?

h) Conhecimento físico:

Explora todas as propriedades dos objetos ?

O questionamento do professor envolve relações sobre os objetos ?
Como acontecem essas relações ?

Em que momento a professora trabalha o conhecimento físico ?

i) Conhecimento Lógico - Matemático

Questiona de forma adequada ?

Usa questões estruturadas nos momentos em que há essas possibilidades ? Exemplifique.

Trabalha o conhecimento lógico-matemático na:

() Roda () Atividade individual () Atividade independente

() Atividades em pequenos grupos () Atividades diversificadas

Como ?

j) Conhecimento social

Aproveita situações espontâneas ?

Como a professora trabalha com os conteúdos ?

l) Função simbólica

Como o professor cria situações para a criança imitar ?

A criança tem oportunidade de brincar de faz-de-conta ? Onde ?
Como isto acontece ?

A professora propicia enriquecimento do desenho ? Como ?

Que tipo de atividade utiliza para desenvolver a linguagem oral ?
Exemplifique.

Como é trabalhada a imagem mental ?

m) Leitura e Escrita

Que tipo de atividade utiliza com o objetivo de investir no processo de construção da leitura e escrita ?

Como procede na identificação das letras ? E no reconhecimento de palavras ?

Quais as opções que a criança tem para atividade espontânea ?

5. ASPECTO SÓCIO - AFETIVO

- a) O ambiente é livre de tensões e coerções ? ()
- b) A criança escolhe, decide, tem ideias próprias (opina, discorda e propõe) e fala sobre o que pensa e sente ? ()
- c) Existe respeito mútuo, afeto e confiança entre professor/aluno ?()
- d) Promove a interação das crianças com os adultos ? ()
- e) Dá oportunidade para que as crianças desenvolvam trabalhos cooperativos ? ()

f) A professora e as crianças se ajudam mutuamente de modo organizado e sabem a razão de fazê-lo ? ()

g) A professora é parte integrante do grupo ? ()

h) A criança inicia e persevera nas atividades realizando-as com prazer ? ()

i) As crianças trabalham sem solicitar a professora constantemente para resolver os problemas e/ou suas dificuldades ? ()

j) Interfere nos conflitos de modo a ajudar a criança a refletir e resolvê-los por si mesma (descentração do pensamento) ? ()

l) Dá oportunidade para que as crianças construam suas próprias normas e valores através de trocas de pontos de vista, discussão em grupo e contra argumentação ?

m) Quando as crianças deixam de cumprir as normas, qual a atitude tomada pelo professor ?

n) A professora desperta a curiosidade e a motivação:

- propondo atividades ()

- permitindo que as crianças proponham atividades ()

- manipulação de materiais variados ()

- interessando-se pelo trabalho final da criança ()

o) A professora estimula a criatividade quando:

- A criança é encorajada a dar respostas para uma mesma situação problema ()

- A criança é encorajada a inventar novas regras para os seus jogos ()

- A criança é encorajada a usar os mesmos materiais de diferentes maneiras ()

p) Promove a independência e iniciativa quando:

- As crianças identificam os materiais individuais ()

- As crianças fazem rodízio por conta própria (atividade diversificadas, banheiro, água e outros) ()

6. AVALIAÇÃO FINAL

- Retoma as atividades realizadas () Utilizando cartazes ()

- Promove trocas sociais, ideias e outras ()

- As crianças avaliam o trabalho da professora ()

- As crianças se auto-avaliam ()

- A professora se auto-avalia ()