

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AUTO-VALOR

Rosana Akemi Kawashima (UNESP)

rosana_akemi@hotmail.com

Raul Aragão Martins (UNESP - São José do Rio Preto)

Órgão Financiador: FAPESP

Conflitos interpessoais na instituição educativa: ética e moralidade na sociedade pós-moderna

Temos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) a ética apresentada como um dos temas transversais a serem trabalhados na escola. É atribuída à escola o ensino da ética, responsabilizando os professores e os demais agentes escolares a educar moral e eticamente as crianças na escola e dentro da sala de aula. Nos estudos em Psicologia Moral, Piaget (1994) dedicou parte de sua obra da moralidade infantil ao estudo dos juízos morais, dando grande ênfase à racionalidade das ações, todavia, a afetividade não ficou esquecida, sendo esta a energética da ação. Assim levar em conta a afetividade, e não somente a razão, como condição para a moral, significa pensar em valores, que são investimentos afetivos em si e no outro. Tal julgamento valorativo de si corresponde às representações de si. Focamos nossa atenção às representações de si em professores de Educação Infantil enquanto profissional, ou seja, seu auto-valor. Para isso, entrevistamos vinte e seis professores de Educação Infantil de quatro escolas numa cidade do interior do Estado de São Paulo e lhe aplicamos uma entrevista semi-estruturada. Como representações de si desses professores no exercício de suas profissões, observamos uma imagem positiva de si, caracterizada pelo cuidado, no qual é associada à virtude generosidade. **Palavras-chave:** desenvolvimento moral; respeito; valores; auto-valor; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Grandes pensadores do século e hoje, inúmeros pesquisadores se dedicam a estudar os primeiros anos de vida (BEE, 2003). Shonkoff e Phillips (2000 in Freitas e Shelton, 2005) sintetizaram e avaliaram criticamente os resultados de várias décadas de pesquisa, os quais têm indicado que nos primeiros anos de

vida assentam-se as bases para um desenvolvimento sadio em suas várias dimensões: cognitiva, emocional, social e moral. (Freitas e Shelton, 2005).

Quando se propõe a trabalhar com a criança pequena e para que esta obtenha as bases de um desenvolvimento integral, deve-se ter em mente que ela depende tanto dos cuidados relacionados aos aspectos biológicos quanto afetivos. Todavia, quando se fala em cuidado, este é visto, muitas vezes, carregado de crenças e preconceitos, frequentemente, associado à dimensão doméstica, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMANN JR, 2000).

Essas crenças e preconceitos em torno do cuidado com a criança pequena fragmentaram o atendimento e a qualidade de suas necessidades nas instituições de educação infantil que, em determinados momentos, há um responsável para cuidar e outro para educar, distinguindo as funções de cuidar e educar.

Sayão (2010) percebeu em suas pesquisas uma forte rejeição ou resistência da parte das profissionais e dos professores quanto ao vocábulo “cuidar” quando o mesmo era verbalizado dissociado do educar. Havia uma nítida intenção de justificar a todo o momento que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos”. A autora aponta que quando um professor afirmava que havia cuidado na Educação Infantil, ele se referia aos hábitos concernentes à alimentação, à higiene necessária quando as crianças vão ao banheiro, por exemplo, e dados sobre sua saúde, todos relacionados ao corpo dos meninos e meninas.

Maranhão (2000) indica que

[...] uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração *as intenções, os sentimentos e os significados* que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida [...] (MARANHÃO, 2000, p.118).

Em busca pelo histórico das funções de cuidar e educar na Educação Infantil, Sayão (2010) e Montenegro (2001) descreveram que o termo “guarda” era largamente utilizado na década de 1980 em documentos oficiais, nas políticas educacionais e nos textos acadêmicos. A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(BRASIL, 1990), o vocábulo “guarda” vai sendo substituído por “cuidado” e, mais tarde, o “cuidar” passa a ser associado com o “educar”.

De acordo com as novas diretrizes, cuidar e educar deve caminhar junto,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Portanto, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), “Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação [...]” (BRASIL, 1998, p.24).

Revelando que o cuidado com a criança pequena requer observá-la na totalidade do ser humano, no qual inclui entendê-la que seus cuidados se referem ao corpo e a mente, não há como separá-los.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as

atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Portanto, para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. É preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Deve-se cuidar da criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa e o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e de suas habilidades, que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma.

Montenegro (2005), ao investigar a função do cuidar na Educação Infantil, finalmente, reconceitua e enaltece o termo. A autora reuniu diferentes acepções e após percorrer os diferentes sentidos e os significados dado à palavra, em Tanya Kyle (1995 in Montenegro, 2005) se depara com o conceito de cuidado ligado à ética, que postula o respeito pelas pessoas como base de toda relação de cuidado, introduzindo a moral. Montenegro (2005) associa o cuidado ao campo moral, relacionando o cuidar à generosidade e, desta forma, engrandece o sentido da palavra cuidar como uma entre as virtudes morais.

Temos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) a ética apresentada como um dos temas transversais a serem trabalhados na escola.

Publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem como objetivo auxiliar na execução do trabalho do professor, no intuito de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel

na sociedade. Tais conhecimentos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Os PCNs, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais proporcionam orientar a educação escolar. Tais princípios se referem à dignidade da pessoa humana, que implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; igualdade de direitos que se refere à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania; princípio democrático, no qual traz a noção de cidadania ativa. (BRASIL, 1997, p. 20).

Segundo o PCNs, a Ética na escola pode localizar-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Desta forma, o PCNs conclui que, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania.

Visando, ainda, contribuir também com o ensino infantil, abrangendo as creches, entidades equivalentes e a pré-escola, o MEC publicou em 1998, sendo parte integrante da série de documentos dos PCNs, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), material cujo objetivo é auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Este material foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para

os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O RCNEI divide o conteúdo do ensino infantil em dois eixos: a formação pessoal e social, incluindo identidade e autonomia, e o conhecimento de mundo. Mais especificamente ao volume que aborda a formação pessoal e social, relacionado aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças, diz “O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias” (BRASIL, 1998, p.11).

Sendo assim, dentro da proposta do PCNs e RCNEI, é atribuída à escola o ensino da ética, responsabilizando os professores e os demais agentes escolares a educar moral e eticamente as crianças na escola e dentro da sala de aula. Como os professores ensinam os alunos a respeitarem as regras, os valores morais, as virtudes e o respeito ao próximo? De que forma os docentes estão educando moralmente o que lhe foi proposto como Currículo? Maia e Mazzotti (2000) questionam se os atores da escola estão preparados para tal empreita. Apontam que o mérito do PCNs é a proposta de começar a discutir valores e incentivar reflexões, conversações e debates sobre ‘ética’ nas escolas, mas como ponto negativo, assinalam que o fato de o texto considerar necessárias as discussões relativas à ética, não garante, em nada, os espaços temporais para que aconteçam. Portanto, incitar tais discussões não assenta o ensino da ética. O que lhe apropriam são os espaços temporais que valorizam o diálogo, a troca de idéias, negociações e acordos entre as partes sobre ‘problemas éticos’ surgidos na escola. No entanto, o autor reconhece que essa tarefa é difícil e é um desafio. Para Maia e Mazzotti (2000) a ética não pode ser ensinada. O modo de dialogar e respeitar os argumentos do outro não podem ser

ensinados, mas podem ser praticados e, constantemente, debatidos, para que valores como justiça, respeito, equidade, etc, sejam temas de reflexão para a formação do indivíduo autônomo e capaz de exercer sua cidadania.

Lins et al (2007) decidiram conhecer como e o que os futuros professores, alunos de Ensino Médio que estão se preparando para o exercício de Magistério no Ensino Fundamental, aprendem sobre Educação Moral. Objetivou-se entender como é ensinado e como estes estudantes entendem de Educação Moral. Desta forma, foi pedido aos estudantes que falassem sobre o significado das virtudes e respondessem questões escritas e orais. Solicitou-se que dessem conceitos de Família, Escola e País e que descrevessem a si próprios em diferentes situações. Os professores (desses futuros professores) também foram entrevistados a respeito dos conceitos de ética e moral e como viam e entendiam a proposta da LDB (BRASIL, 1996) de trabalhar a ética como tema transversal e quais estratégias adotavam para viver essa exigência legal. Lins et al (2007) concluíram que existe uma falta de informação sobre Educação Moral/Ética de maneira geral. Notou-se o desconhecimento de conceitos básicos desta área do saber. Ao mesmo tempo, foi constatado que estes estudantes demonstraram um grande interesse sobre o tema da pesquisa. No que diz respeito a seus professores, as observações revelaram que eles têm uma grande dificuldade para lidar com o tema, tanto conceitualmente como do ponto de vista didático. Portanto, notaram que a proposta da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), ainda está longe de ser efetivada.

Lima (2003), em sua dissertação, problematizou o tema ética na Educação Infantil na formação do desenvolvimento moral das crianças visando apresentar algumas reflexões sobre a necessidade de uma ética relacionada tanto com valores, direito e deveres mundialmente reconhecidos quanto com reformas institucionais e comportamentos morais individuais. A autora traçou um panorama da ética desde a Antiguidade até os dias atuais; destacou as diretrizes do ensino da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais; e explica os

fundamentos teóricos que apóiam um modelo construtivista do raciocínio moral. Lima (2003) constatou a necessidade de preparo dos professores para que possam proceder efetivamente e intencionalmente na construção de valores.

Partindo do pressuposto que é função do professor educar moralmente, sendo esta orientada pelo respeito mútuo, pela cooperação e pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, a fim de contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de agir autonomamente, Dias (2005) procurou investigar as concepções de autonomia e moral dos educadores infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de suas práticas educativas. A autora estava interessada no próprio professor e acredita que pouca atenção tem sido dispensada à concepção dos professores por eles próprios, acerca dos processos educativos de promoção e construção de autonomia em suas crianças. A maioria das educadoras pesquisadas mostrou que a concepção de autonomia é um processo de crescente independência dos outros. A pesquisadora também investigou sobre a análise das relações estabelecidas pelas educadoras entre autonomia e educação moral e a maioria delas demonstraram uma visão fragmentada de educação moral, mas também sinalizam que a educação moral contribui para o fortalecimento de relações democráticas na escola, baseadas no respeito para com os alunos e na co-responsabilidade pela sua construção. Por fim, analisando sobre as estratégias e procedimentos educativos de promoção da autonomia, as professoras investigadas indicaram que compreendem o processo da conquista de autonomia, pois entendem que esse processo envolve práticas sistematizadas, com planejamento e execução, mas não buscam nesse processo de sistematização a avaliação e reavaliação. Dias (2005) chegou a conclusão que para

Realizar atividades coletivas, dialogar, exercitar a organização e a capacidade de escolha com os alunos, por si só, não facilita nem garante o desenvolvimento da autonomia infantil. É necessário que, além disso, as educadoras estejam imbuídas do desejo de elas próprias, também *se educarem moralmente*. Eis aí uma dimensão educativa que exige, mais do que em qualquer

outra, a constante avaliação e a disposição, sincera, para transformar-se a si mesmo, mediante procedimentos avaliativos. (DIAS, 2005, p. 379).

Como pudemos observar, as questões que envolvem a temática da moralidade são objetos de estudos de muitas pesquisas e projetos educacionais. Acreditamos que a escola pode contribuir com a formação sócio-moral de seus alunos e que o professor, destaca-se como responsável e contribuidor para a construção da autonomia moral deles. Para isso, o professor tem a função de cuidar e ajudar a criança no seu desenvolvimento em se tornar um indivíduo moralmente autônomo. Diversos estudos confirmam que o educador poderá ajudar os alunos em direção ao autoconhecimento de forma que eles possam verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo a interação entre eles, auxiliá-los a escutar uns aos outros, convidando-os para colocar sugestões e propor soluções, tornando-os aptos a refletir sobre as consequências de seus atos, etc.

Jean Piaget em seu livro *O juízo moral na criança* (1994) estudou o desenvolvimento sócio-moral das crianças e observou duas formas distintas das relações que elas estabelecem com o outro, ou seja, dois tipos de respeito, distinção que permite entender o modo como ela se relaciona com os indivíduos. O primeiro é o Respeito Unilateral, da criança para o adulto, do menor para o maior porque implica em coação, e o segundo é o Respeito Mútuo, conduz em solidariedade e cooperação. Para Piaget (1994), o respeito unilateral conduz à moral heterônoma e o respeito mútuo, à moral autônoma. Na heteronomia, a criança precisa do adulto mediante a coação que este exerce, traduzindo-se em realismo moral, que segundo Piaget (1994) consiste em três características: a regra como algo externo, que se origina do outro, adquirindo qualidade heterônoma; a regra que provém do adulto como obrigatória e obedecida ao pé da letra, sendo assim, a criança não reflete sobre suas próprias ordens, aplica-as do mesmo modo que as recebe e não avalia a regra que se deve obedecer; a regra é concebida pela responsabilidade objetiva, portanto a criança julga mais

pelos resultados do que pela intenção do ator e ignora seus motivos. A moral heterônoma existe pela ação de um, o adulto.

Já na autonomia moral existem dois agindo na relação: a coação dá lugar à cooperação e reciprocidade. Há predominância do respeito mútuo porque existe reconhecimento do outro na relação.

Segundo Piaget (1994) para existir o respeito, primeiro, é preciso que um indivíduo receba as instruções de outro indivíduo; segundo, é preciso que o indivíduo recebendo a instrução, a aceite, isto é, respeite aquele que a comunicou. O respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior desempenha um papel essencial que leva a criança a aceitar todas as instruções transmitidas pelos pais por respeitá-los. Isto conduzirá a criança, mais tarde, a respeitar os outros a partir dos sentimentos que surgirão nas relações entre eles. Portanto, para que as relações sociais sejam respeitadas é elemento fundamental que o adulto exerça sua autoridade e estabeleça sentimentos de obrigação, admiração e prestígio perante a criança, para que o respeito mútuo passe a ser resultado de uma livre decisão na medida em que é mutuamente consentida. Nesse sentido, a relação com a autoridade deixa de ser uma relação de subserviência para atingir seu caráter de confiança.

É interessante destacar que Piaget (1994) dedicou parte de sua obra da moralidade infantil ao estudo dos juízos morais, dando grande ênfase à racionalidade das ações. Souza (2003), La Taille (2006), Tognetta (2009), dentre outros, afirmam que para Piaget a racionalidade é condição necessária, mas não suficiente para as ações do sujeito. “O autor defende a tese da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral” (SOUZA, 2003, p. 54).

Um das principais proposições de Piaget ao tratar de afetividade e inteligência são que a inteligência e a afetividade são indissociáveis, mas de natureza diferente; que a afetividade interfere constantemente no funciona-

mento da inteligência, mas não modifica suas estruturas, sendo somente o elemento energético das condutas. (SOUZA, 2003). Portanto, ao falar da relação entre afetividade e inteligência, Piaget associa os estágios cognitivos à afetividade, no qual esta funciona como energia das condutas, ou seja, “as ações, diria ele, originam-se de raciocínios e são sempre impregnados de afetividade” (TOGNETTA, 2009, p.60).

Na busca para entender as relações entre razão e afetividade na moralidade e para compreender, por que algumas pessoas agem moralmente e outras não, La Taille (2006) coloca que a resposta está na relação com o “eu”. Este define o “eu” como “conjunto das representações de si”. Essas representações equivalem a interpretações de si, que conferem identidade ao ser e são sempre valorativas. Esses valores são investimentos afetivos em si e no outro. Assim, o “eu” corresponderia ao conjunto das representações que a pessoa tem de si, que poderiam ser imagens, idéias, conceitos que cada um tem de si, ou seja, imagens de quem ele próprio é e mesmo de quem gostaria de ser, logo, são sempre valorativos (LA TAILLE, 2006).

Desta forma, situar a afetividade, e não somente a razão, como condição para a moral, significa “resgatar que o valor do outro requer um “valor de si”, ainda que concomitante e, portanto, pensar essa convivência em termos de “ética” que considera não só o outro, mas o “eu” e, por isso, o fazer bem significa “com” o outro, [...], pois, quanto mais valor tem uma coisa para uma pessoa, maiores as chances de que faça parte do seu *MEU*” (TOGNETTA, 2009, p. 88, 117). Acreditamos que no processo educativos, para o professor transmitir valores morais aos seus alunos, é de extrema importância descobriremos quais as representações de si desse professor, e se ele as tem consciência deles.

De posse dessas reflexões, pretendemos investigar as representações de si de professores de educação infantil, seus auto-valores quanto profissionais. Para isso, entrevistamos vinte e seis professores de educação infantil de

quatro escolas numa cidade do interior do Estado de São Paulo. A tabela 1 mostra as características de nossos sujeitos. Perguntamos: “Você acha que para ser professora que trabalha com crianças pequenas é necessário quais as qualidades/virtudes?”. A tabela 2 mostra os resultados de seus auto-valores para o exercício do magistério.

Tabela 1: Perfil das professoras entrevistadas

Professoras	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Efetivas	06	40	06	40	03	20	15	57,7
Temporárias	06	54,5	04	36,4	01	9,1	11	43,3
Total	12	46,1	10	38,5	04	15,4	26	100,0

Antes de analisarmos os resultados, gostaríamos de fazer uma observação quanto ao “primeiro ano”, série considerada de nível fundamental, mas posto por nós como pertencente à educação infantil. No momento de nossos contatos iniciais com as escolas e com a secretaria da educação, o “primeiro ano” era ainda considerado antiga pré-escola ou nomeado por algumas escolas como série inicial. Na mudança do ano letivo, e, portanto, no início de nossa coleta de dados, a nomeação mudou em todas as escolas, mas elas continuaram sendo lecionadas em escolas de educação infantil, que no momento que optaram em permanecer com salas de “primeiro ano”, foram consideradas escolas mistas: infantil e fundamental. Nesta ocasião, nomeamos nossos sujeitos como pertencentes à educação infantil, pois eles mesmos se consideram pertencentes a esse núcleo.

Tabela 2: Auto-avaliação (qualidade/virtudes) de Professores de Educação Infantil

<i>Auto-valores</i>	Jardim I		Jardim II		Primeiro ano		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cuidar	22	42,3	20	38,5	10	19,2	52	56,5
Paciência	09	45,0	09	45,0	02	10,0	20	21,7
“O fazer”	04	44,4	03	33,3	02	22,2	09	9,8
Domínio teórico	03	42,8	03	42,8	01	14,3	07	7,6
Perseverar	03	75,0	01	25,0	00	00	04	4,3
Total	41	44,6	36	39,1	15	16,3	92	100,0

De acordo com a tabela 2, o “cuidar”, com 56,5 %, foi a qualidade mais citada pelas professoras. Observamos que essa virtude foi decrescendo ao aumentar as idades, ou seja, 42,3 % das professoras responsáveis pelo Jardim I, crianças com quatro anos de idade em média; 38,5 % das professoras do Jardim II, crianças com cinco anos de idade em média; e 19,2 % das professoras do primeiro ano, crianças com seis anos de idade em média, citaram o “cuidar”. Temos com 21,7%, a “paciência”, segunda qualidade mais citada. “O fazer” tem 9,8 %; o “domínio teórico”, com 7,6%; e “perseverar” com 4,3%.

O que pudemos perceber com nossos resultados que o “cuidar” é uma das qualidades mais valorizadas pelas professoras de educação infantil, mas que a valorização desta vai decrescendo conforme as idades aumentam, como mencionamos acima. Parece que esses resultados estão de acordo com Carvalho (1999) que observou que o cuidar era uma das funções específicas da Educação Infantil, diferenciando o que era característico das crianças de “zero a seis anos” da Educação Fundamental. Todavia, em pesquisas que clamavam pelo atendimento da criança pequena em sua totalidade, entre o educar e o cuidar, parece que em nossos sujeitos pesquisados, a valorização de suas funções respeitando a criança, seja no âmbito biológico, social, afetivo e moral, o cuidar para elas é considerado um comprometimento com o outro, pois temos como exemplo, a atenção, o carinho, o gostar, o respeito, a confiança, etc,

como qualidades/virtudes almejáveis referente a professores que trabalham com crianças pequenas.

Podemos indagar então: Qual o sentido (de viver) do magistério para esses professores? O que podemos observar em nossos resultados que esses professores estão preocupados em proporcionar bem estar a essas crianças, em oferecer um atendimento de qualidade, em dedicar-se. Como representações de si desses professores no exercício de suas profissões, observamos (com o “cuidar” como mais citado) uma imagem positiva de si, agregando valor também positivo a si, no que se refere às próprias qualidades para se fazer “com” o outro, no intuito de construir um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Assim, concordamos com Montenegro (2005), ao relacionar o cuidado à generosidade e, desta forma, engrandecendo o sentido da palavra cuidar como uma entre as virtudes morais.

Segundo Comte-Sponville (1995), a generosidade é uma virtude, pois um indivíduo generoso é aquele que age não em conformidade com a lei, com alguma indicação estruturada e pré-determinada, generosidade se refere à liberdade, bondade e magnanimidade. Não há interesse próprio em ser generoso. A generosidade é dar aos que não amamos e pela falta de amor ajudá-los, pois o amor não está em nosso poder, mas a generosidade depende da nossa vontade. “Portanto, não se trata de amar, mas de agir como se amássemos” (Comte-Sponville, 1995, p.108). É útil saber, ainda, que a generosidade, não raras vezes, exige sacrifício, esforço contra tendências adversas, e, reflexão, por isso essa virtude aponta para a excelência (LA TAILLE, 2001).

Portanto, acreditamos que essas professoras exercem sua profissão com generosidade, e desta forma, fazem o bem e agem moralmente bem, com qualidade e respeito ao outro. Esses são os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento que recaem sobre a ética. Para aprofundarmos essa questão, pretendemos investigar num estudo posterior sobre juízos diante de

situações dilemas envolvendo questões de generosidade, que incide, portanto, sobre a dimensão moral.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

BRASIL. *Lei 8.069: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências*. São Paulo: Satriemfa/CBIA. 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

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

CARVALHO, M. **Ensino: uma atividade relacional**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.11 maio/ago. 1999.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. (E. Brandão, Trad). São Paulo. Martins Fontes.1995.

DIAS, A.A. **Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (3), pp.370-380. 2005.

FREITAS, L.B.L e SHELTON, T.L. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 21, n.2, pp.197-205. Mai-Ago, 2005.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14. mai-ago, 2000.

MAIA, H., MAZZOTTI, T.. É possível ensinar ética nas escolas? **Revista FACED**, América do Norte, 11, dez. 2000.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, 89-119. 2001.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto alegre: Artmed, 2006.

LIMA, A. E. de O. **A Ética e o Ensino Infantil: O Desenvolvimento Moral na Pré-escola**. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília. 2003.

LINS, M. J. S da C.; (et al). Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr./jun. 2007.

MARANHÃO, D. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 111, p.115-133, dez. 2000.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp. 2001.

_____. **Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar**. Psicologia da Educação, n 20, São Paulo, Jun, 2005.

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

SAYÃO, D.T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/ educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação Santa Maria**, v.35, n.1, p.69-84, jan./abr. 2010.

SOUZA, M.T.C.C.de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. IN: ARANTES, V.A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 2003.

TOGNETTA, L.R.P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. 2009.