



FORMAÇÃO SÓCIO MORAL: RELAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DO RCNEI E AS PRÁTICAS ESCOLARES ENCONTRADAS NUMA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CASSIA VIRGINIA MOREIRA DE ALCANTARA

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

FORMAÇÃO SÓCIO MORAL: RELAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DO RCNEI E AS PRÁTICAS ESCOLARES ENCONTRADAS NUMA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXO TEMÁTICO: Educação e Infância

RESUMO

O presente artigo trata da educação sócio moral e, a partir de uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, busca estabelecer uma comparação entre os processos de formação sócio moral característicos da modernidade tardia e as práticas de formação sócio moral encontradas nos contextos de escolarização numa escola de educação infantil. A comparação entre o guia curricular e as práticas recolhidas numa observação de campo permitem não apenas estabelecer uma relação entre o macro e o micro, mas, principalmente, mostrar que na perspectiva dos estudos culturais os textos normativos devem cumprir tão somente a função de remeter às práticas e que só a análise destas possibilita captar o funcionamento real da dinâmica escolar.

Palavras-chave: Formação Sócio Moral. Pedagogização da Infância. Práticas Escolares.

ABSTRACT

This article deals with the moral and social education and, from an analysis of the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RCN/EI, seeks to establish a comparison between the processes of social and moral formation characteristic of late modernity and social training practices found in schooling contexts in a kindergarten.

school. A comparison of the curriculum guide and the practices collected from a field observations allow not only establish a relationship between the macro and the micro, but mainly to show that, from the perspective of cultural studies, regulatory texts must fulfill solely the function of refer to the practices and that only the analysis of these enables capture the actual operation of the school dynamics.

Palavras-chave: Moral Training Partner. Pedagogization Childhood. School practices.

Introdução

Vivemos uma época em que muitos questionamentos têm sido dirigidos às propostas de educação sócio moral. Esta tem sido uma discussão que adquire cada vez mais centralidade no meio acadêmico e não se pode abordá-la fora dos limites sócio históricos que contribuíram, com um conjunto de fatores, para a corporificação de um certo tipo de sujeito moral.

Sabemos, a partir dos estudos da modernidade, que o processo civilizador demandou a produção de um certo “eu”, um tipo social que, segundo Elias (1994) é proclamado por um coro de vozes a requerer o aprimoramento da condição humana que em verdade nada mais é do que uma nova modalidade de conduta que exige que o indivíduo controle incessantemente seus impulsos. Portanto, é indiscutível o papel que a modernidade desempenhou neste processo no qual um conjunto de saberes foram produzidos visando a constituição desse sujeito moral.

A pedagogização da infância surgiu como uma proposta a reboque do conceito de civilização. Como afirma Kuhlmann Jr. (2001, p. 27) “o conceito de civilização passou a impor o critério da necessidade das novas instituições sociais”. E as escolas foram se constituindo como espaços nos quais esta proposta poderia ser levada a termo. O historiador Ariès localiza o nascimento da instituição escolar em perfeita consonância com este objetivo quando afirma que

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. **Essa quarentena foi a escola, o colégio.** Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p.11, grifo nosso).

Não é senão por este motivo que ao referir-se às práticas socializadoras das instituições infantis Kohan (2003, p. 81, grifo nosso) as toma como jogos de constituição do sujeito social infantil.

Dessa forma, numa escola se joga muito do que uma criança é. Mas esse jogo (as regras que permitem jogar) não se dá nos saberes que ali se aprendem ou na cidadania que dizem estar-lhe ensinando. **O ponto mais energético do jogo está na constituição do próprio modo de ser,** na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder **que permitem produzir um certo “eu”.**

Mas, importa destacar aqui que segundo Hall (2005, p. 9)

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.

Giddens (2002), Bauman (2001), Hall (2005) e outros, através de suas análises identificam situações e acontecimentos recentes que possibilitam compreender o que denominam de pós-modernidade ou modernidade tardia ou alta modernidade como um período em que as características da modernidade se acentuaram trazendo consigo mudanças radicais, destacando-se dentre elas, os processos de individuação.

Assim, o sentido atribuído à expressão *pedagogização da infância* está conectado a um dado período. Durante a modernidade esta expressão referiu-se a um processo cuja finalidade foi a de controlar a infância tornando-a alvo de um conjunto de procedimentos “educativos” que tinham a intenção de lhe dar uma modelagem condizente com as

expectativas do processo civilizador.

Mas, considerando os deslocamentos identitários ocorridos na modernidade tardia, poderíamos questionar se ainda se pode atribuir o mesmo sentido a expressão *pedagogização da infância*. Poderíamos também, questionar se, como decorrência dos processos de deslocamentos identitários, seria possível pensar num deslocamento das “identidades morais”?

Dominique Juliá (2001, p. 9) ao propor o estudo da cultura escolar, a caracteriza como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Ao tomarmos este conceito podemos supor, que algumas das respostas às questões propostas no parágrafo anterior podem ser obtidas no contexto dos estudos culturais permitindo-nos identificar, no universo da educação infantil, como a educação sócio moral tem sido levada a termo, e, que tipos de sujeitos morais estão emergindo nesse novo contexto.

Neste artigo, utilizando os dados obtidos durante uma pesquisa desenvolvida numa Escola de Educação Infantil, analisaremos algumas práticas de educação sócio moral e os comportamentos delas advindos, com o objetivo de demonstrar como o trabalho no âmbito da cultura e das práticas escolares pode revelar facetas que estariam invisíveis nos casos em que a metodologia privilegia um olhar que se limita a pensar a realidade a partir das grandes análises sociológicas.

Para cumprir este objetivo faremos uma exposição que, subdivide-se em dois grandes blocos: o primeiro apresenta o processo de pedagogização da infância e inclui, neste contexto, uma discussão sobre o RCNEI como uma ferramenta que cumpre a função de difundir um conjunto de saberes aos quais o professor deve se reportar para o exercício de sua função pedagógica; o segundo pretende identificar as relações entre a pedagogização da infância e a constituição do sujeito moral no âmbito das salas de aula nas escolas de educação infantil, através de uma análise das práticas sócio morais encontradas durante o período de observação de campo no qual se efetivou a pesquisa que deu origem a este artigo.

1 Pedagogização da Infância: verdades sobre a função dos guias curriculares

A necessidade de analisar o RCNEI justifica-se, pois sendo ele elemento portador de um conjunto de *verdades* que se propõem a nortear o processo pedagógico de socialização infantil, torna-se a ponte que une a proposta curricular oficial emanada do Estado às propostas pedagógicas postas em prática nas instituições. Portanto, é inegável a importância desta análise para o que se quer observar neste estudo pois como afirma Raymond Williams (1992, p. 216) “as funções discerníveis de produtores culturais jamais podem ser compreendidas separadamente dessa produção e reprodução geral de que participam todos os membros de uma sociedade.” (1992, p. 216).

Antes de analisar este discurso, porém, faz-se necessário ressaltar o conceito de currículo oficial, formal, uma invenção da modernidade, segundo Popkewitz (1999), que irá estruturar formas de conhecimento a serem disseminadas nas escolas, com as funções de regular e disciplinar o indivíduo. Segundo o autor, sua função primeira seria empreender esforços para organizar o conhecimento escolar [...] [como] formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. [E neste sentido] aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 1999, p. 174).

É no âmbito específico desta ideia de currículo, concebido como uma forma que “corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade” (LUNDGREN, 1983; HAMILTON, 1989; ENGLUND, 1971 apud POPKEWITZ, 1999, p.186), que o RCNEI é tomado para análise neste trabalho.

Nesse sentido o currículo, dentro desta ação de pedagogização da infância, transforma-se num instrumento que institui um conjunto de saberes sobre o sujeito infantil e como lidar com o processo de formação a ele destinado. É a partir deste enfoque que o RCNEI passa a ser analisado como um conjunto de técnicas pedagógicas (conteúdos procedimentais), que têm como fim último a formação sócio moral que implica um modo de ser (conteúdos atitudinais), a constituição de uma moralidade concretizada através das práticas escolares no dia a dia das salas de aula de educação infantil.

É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo “conhecimento” ou “cultura” em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura. Além disso, é certo, como mostraram Bourdieu (1977) e outros, que há relações sociais predominantes em vigor. Pode-se perceber isso no arranjo de um

dado currículo, nas modalidades de seleção dos que devem ser instruídos e de que maneira, e nas definições da autoridade educacional (pedagógica). (WILLIAMS, 1992, p. 184)

Portanto, tomamos o RCNEI como um documento oficial através do qual são disseminados conhecimentos que serão validados como referenciais para as práticas de escolarização. Ou seja, como “‘epistemes’ ou ‘regimes de verdade’, como expressões de uma dada cultura e, ao mesmo tempo, forças que lhe dão forma.” (BURKE, 2005, p. 75).

3 Formação Sócio Moral: a proposta do RCNEI e a realidade das práticas escolares

Já nas primeiras páginas do Referencial são traçados os fundamentos para uma proposta de educação sócio moral:

Do ponto de vista do juízo moral[1], nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na moral autônoma, ao contrário, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. [...]. A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). **Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.** (BRASIL, v. 2, p. 13-14, grifo nosso).

Vê-se que a escola é pensada como o local onde são operacionalizadas as estratégias necessárias para tornar a criança um ser ético e moral. Há uma preocupação com o planejamento de situações que estas crianças devem vivenciar para se tornarem agentes sociais adequados ao convívio social. O RCNEI afirma que

é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente. Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição (BRASIL, v. 2 p. 11)

Aufere-se então que o currículo trabalha num viés ideológico procurando enquadrar os indivíduos num modelo determinado e pensado como ideal perante uma dada sociedade.

Mas, como afirma Juliá (2001, p. 11-12)

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação...

Assim, identificar na cultura escolar os elementos que podem vir a indicar como estão sendo constituídas novas identidades morais implica antes de tudo, “recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, [e], estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (JULIÁ, ano, p. 16).

Examinando diversas situações ocorridas no contexto de uma sala de aula de crianças de 2 a 3 anos pudemos constatar que muitas vezes o que o documento sugere ao professor ao orientá-lo “planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente”, transforma-se em práticas pedagógicas que merecem ser discutidas.

Destacamos o seguinte trecho de uma situação observada no contexto escolar, para ilustrar essa análise:

P convida as crianças para irem ao parque. Não há atividade programada porque a professora faltou. As crianças respondem com bastante entusiasmo ao convite. P pergunta: ‘quem quer ir ao parque?’. As crianças gritam: ‘Eu’. B joga um brinquedo que estava usando no chão e sai entusiasmada mas não por muito tempo. P diz: ‘Venha pegar o brinquedo no chão B, depois vai ao parque.’ L se antecipa para pegar o brinquedo mas P intervém dizendo: ‘B vai pegar

L'. Mas B não pega. Vai para a sala ao lado. P não obriga a garota a pegar o brinquedo e sai com as outras crianças para o parque deixando B lá na salinha. [2]

Sabemos que o princípio educativo que rege a passagem de uma moralidade heterônoma para uma moralidade autônoma requer, que num primeiro estágio de heteronomia, a criança seja levada a refletir sobre seus próprios erros através de sanções de reciprocidade, conforme a perspectiva piagetiana que é utilizada no RCNEI. Neste caso, na situação relatada, a professora "P" agiu corretamente ao responsabilizar "B" pela sua ação e solicitar a devida reparação quando a orientou a pegar o brinquedo do chão. Mas, ao se recusar, a criança deixou de cumprir a sanção e a professora se retirou do ambiente deixando em aberto o episódio e levando a crer que a criança é quem dá a última palavra embora não vá para o parque junto com os colegas.

Na sequencia deste episódio o que se vê leva a confirmação da análise feita. Vejamos:

As crianças estão no parque e B chega um pouco depois. Tenta subir no escorregador mas quer subir pelo lado que escorrega, oposto a escadinha. P diz: 'Não pode B'. mas ela insiste. P faz nova advertência: 'B! Já disse que não pode!'. B empurra P dizendo: 'sai, sai'. P não se mexe do lugar e B desiste afastando-se do escorregador. P diz: 'Olha a barata!'. Mas B não liga. Outra criança pergunta sem entender: 'Que barata?'. Mas não obtém nenhuma resposta. B se afasta e logo depois vejo que abre as pernas e em pé urina no chão. Chama P mas a professora não responde. Portanto B continua brincando mesmo urinada e com a roupa molhada.

Este relato nos dá a exata dimensão de como são tratados os aspectos da formação sócio moral nos contextos escolares contemporâneos. A autoridade pedagógica que deveria ser exercida sobre a criança se mostra fragilizada. Inicialmente porque quando a criança quebra as regras que norteiam o pacto social e é confrontada pela professora reage como se ela estivesse acima desta regra. Em consequência, a professora, quando confrontada, não impõe a sua autoridade e elege rotas alternativas de fuga eximindo-se da responsabilidade de sancionar a criança. Poderíamos atribuir inúmeras causas a ausência de uma postura que levasse B a compreender que precisava submeter-se. Trata-se de uma escola particular e, nesse caso, a criança torna-se um cliente, cujas vontades não podem ser questionadas e por isso a professora não vai adiante em sua ação pedagógica conferindo a B a sanção que a mesma deveria receber? Não deveria estar no parque! Não sem antes reparar sua ação de pegar o brinquedo que havia jogado no chão! Poderíamos pensar também que a professora já se encontra no limite de suas forças e que lidar com várias crianças nesta faixa etária exige dela posturas constantes e contínuas e em dados momentos ela "desiste" e deixa as coisas acontecerem de qualquer maneira? Por fim, poderíamos pensar no próprio despreparo pedagógico da professora, neste caso, uma professora assistente, tendo em vista que a professora titular havia faltado no dia do episódio relatado, e, por este motivo, ela ameaçou a criança intimidando-a e fazendo alusão a uma falsa barata e deixou de agir pedagogicamente levando-a a adequar-se as normas escolares? Ou, poderíamos pensar ainda que ao conectar-se com o discurso que atribui um lugar de pequenos reizininhos aos sujeitos infantis, a professora é levada a crer que é melhor não enfrentar essa situação de frente que, inclusive, pode por em risco, o seu emprego?

Neste texto não pretendemos nos empenhar na busca de respostas a tais questionamentos. Aqui, eles apenas cumprem a função de mostrar o quanto o que está previsto nos guias curriculares distancia-se daquilo que ocorre nas práticas cotidianas e o quanto é relevante estudarmos a cultura escolar sobre esse prisma que nos ajuda a desmistificar as fontes normativas. Como afirma Juliá (2001, p. 20) "Os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola."

Para finalizar é relevante também remetermos o leitor a outro questionamento, que nos motivou a empreender esforços na redação deste texto. Trata-se da interrogação que lançamos já na introdução, referindo-nos às novas modalidades de sujeitos morais que podem advir desta ordem social. A partir das constatações e análises empreendidas a respeito de tão simples situação do cotidiano escolar, o que poderíamos esperar destes sujeitos infantis enquanto sujeitos morais? À medida que forem constatando que podem confrontar-se com a autoridade, e, vencem esse confronto, que lugar irão assumir, diante da ordem social?

Por mais simples que possa parecer, as situações destacadas do contexto escolar, certamente remetem os leitores a tantas outras, e, sabemos que elas têm sido cada vez mais frequentes. Cabe-nos portanto, encará-las de frente sem fazer vistas grossas, como fez a professora, pois, talvez estejamos diante das sementinhas que germinarão mais tarde causando deslocamentos identitários que podem vir a alterar todo um contexto social.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

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

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2v. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho. 2001, p. 9-43.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 173-210.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

[1] Este conceito está sendo usado na perspectiva proposta pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

[1] Trecho extraído do Diário de Observações de Campo. P=Professora; B=criança número 1; L=criança número 2.

[1] Pedagoga e doutoranda em Educação pelo PPGED/UFS/SE. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares. E-mail: cassia.alcantara@uol.com.br.

Recebido em: 02/07/2015

Aprovado em: 02/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: