



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 25

## DATAS COMEMORATIVAS – UMA CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA QUE PERSISTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Nidia Varella Gomes Maia – PUC-Rio

Agência Financiadora - CAPES

### Resumo

Este trabalho, resultante de pesquisa de doutorado já concluída, tem como objetivo apresentar uma análise sobre a construção ideológica que produz e mantém um currículo para a Educação Infantil que se organiza por datas comemorativas. Parte das implicações ideológicas do calendário na escola, passando por estudos sobre o nacionalismo e a infância, sobre o currículo, políticas para a educação da infância e, por fim, sobre o currículo da Educação Infantil e as datas comemorativas. Pretende contribuir para o debate sobre currículo para a educação da infância através dos apontamentos sobre um currículo formatador ideologicamente e a possibilidade de currículos que atentem para as demandas da criança.

**Palavras-Chave:** Currículo; Educação Infantil; Datas Comemorativas

### Introdução

*Os que controlam o calendário controlam indiretamente o trabalho, o tempo livre e as festas. (LE GOFF, 1990, p. 293)*

A Educação é um campo de disputa quanto a diferentes projetos de sociedade, concepções de sujeito e conhecimento. Em relação à Educação Infantil no Brasil soma-se essa condição ao fato de ainda estar em processo de afirmação como etapa da Educação Básica, como direito da criança e sobre qual o seu compromisso educativo.

Sua ainda recente e tardia história compreende o caloroso debate sobre o que se pretende ao se institucionalizar a infância cada vez mais precocemente. É um debate que tem muitas frentes, demandas que vão desde a expansão da oferta ao que fazer quando se tem essa oferta. Esse fazer, ou o que fazer, é o currículo com o qual professores, gestores e funcionários trabalham com as crianças. Todo currículo se constitui no cotidiano e no

encontro entre os sujeitos, está imbricado das questões que permeiam toda a escola e é atravessado por seus projetos, contradições, conhecimentos e desconhecimentos.

Este trabalho<sup>1</sup> tem como objetivo apresentar uma análise sobre a construção ideológica que produz e mantém um currículo para a Educação Infantil que se organiza por datas comemorativas.

### **O calendário, suas implicações ideológicas na escola**

A observação do tempo e as descobertas astronômicas permitiram que o homem criasse formas de marcar o tempo e reuni-las em um sistema denominado calendário. Desde suas origens, os calendários têm uma forte relação com as religiões. De acordo com Le Goff (1990, p. 13), “ele (o calendário) manifesta o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos, do eterno retorno, num tempo linear escandido por grupos de anos: lustros, olimpíadas, séculos, eras, etc.”

Calendários regulam a vida civil de uma sociedade e a vida religiosa de seus componentes. A história do calendário civil ocidental é marcada pela interseção entre ciência – com suas observações astronômicas –, religiões e suas disputas por domínios e seguidores, e políticas, com o intuito de não só regular os tempos dos indivíduos como também disputar o espaço com o domínio religioso.

Le Goff afirma que “O tempo do calendário é totalmente social, mas submetido aos ritmos do universo... o calendário é um objeto cultural... enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo, um objeto social” (1990, p. 485).

O Brasil, devido à colonização por um país ligado à Igreja de Roma, desde o primeiro século de domínio teve como oficial o calendário gregoriano, reconhecido como o mais integrado às conclusões da astronomia. Embora ainda imperfeito, é adotado oficialmente na maior parte do mundo contemporâneo para fins políticos e comerciais. Contudo, convivem com o calendário gregoriano diferentes calendários e diferentes formas de marcar o tempo, como o calendário judaico e o calendário chinês, sobre o que nos lembra Le Goff: “um calendário universal é ainda hoje do domínio da utopia, ainda

---

<sup>1</sup> Trabalho originário de tese de doutorado sobre o Currículo da Educação Infantil e datas comemorativas do calendário civil e religioso. A pesquisa aconteceu em duas escolas públicas, uma exclusiva de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil.

que, à primeira vista, a vida internacional dê a ilusão de uma relativa unidade de calendário” (1990, p. 485).

O calendário é uma construção humana, sócio-histórica, fruto de decisões humanas baseadas em dados científicos. Resultado de escolhas e elaborações no encontro/confronto de diferentes interesses em disputa nas sociedades. Assim como a sua base (horas, dias, meses e ano), é fruto de decisões aquilo que o complementa ou a ele se agrega. Geralmente um calendário civil é recheado de datas que marcam compromissos, como pagamento dos impostos e comemorações.

As comemorações costumam ter um sentido civil, que orienta os padrões de conduta e cidadania valorizados em uma época e/ou um sentido religioso, que assinalam datas significativas para religiões de ampla abrangência social e também podem se relacionar aos padrões de civilidade e sociabilidade. Essas datas ajudam a demarcar e manter a memória coletiva, que, segundo Le Goff (1990, p. 476), “é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Ainda de acordo com Le Goff (1990), a produção da memória coletiva é parte das disputas pelo poder e as elites dominantes detêm o domínio da memória e do esquecimento, segundo suas escolhas do que deva ser produzido como tal. Logo, o calendário civil e suas datas comemorativas são objeto de disputa das elites. São um instrumento de manutenção das identidades, dos anseios e projetos dos sujeitos.

Datas são conservadas e valorizadas, muitas vezes, em nome de uma tradição que justifica sua manutenção. Tradição que constitui e mantém a identidade de uma sociedade ou grupo que se reconhece nas histórias, nas ideias e sentimentos perpetuados.

Anteriormente a modernidade essas marcas culturais se disseminavam e eram ensinadas no convívio das pessoas em suas atividades comuns, fosse entre uma mesma geração ou entre gerações diferentes. No fazer comum da vida, a própria vida, na forma como era compreendida por aquelas pessoas, era produzida e ensinada, seus conhecimentos, com suas práticas e seus valores.

Na modernidade as sociedades se tornam mais complexas e a tradição recebe uma outra dimensão, a tradição inventada, como apresenta Hobsbawm (2012). A tradição inventada seria como uma reedição de um conjunto de práticas com a finalidade de inculcar valores e normas, sua repetição remete a uma continuidade em relação ao passado, embora essa relação possa ser artificial. A ritualização dessas práticas repetitivas

estabelece um próprio passado. Um mundo em contínua e crescente modificação exige alguma sensação de estabilidade para garantir certo equilíbrio nas relações e na vida social em geral.

Hobsbawm (2012) associa a renovação das tradições à formação dos estados nacionais e ao nacionalismo. Segundo Le Goff (1990) vem da Revolução Francesa a ideia do nacionalismo – a religião da pátria – quando a nação se transforma em pátria e surge a necessidade de fazer com que os cidadãos amem sua pátria.

Avançando na complexidade da vida moderna, na ascensão do pensamento científico sobre os saberes populares e na organização social voltada para a produção, as tradições mantenedoras do sentimento nacionalista precisam de uma outra forma de disseminação que fosse controlada e sistemática. Papel que cabe a escola que, de acordo com Canário (2006), constitui-se como um pilar do estado-nação, sendo a formadora de cidadãos aptos à inserção ao modo de divisão social do trabalho.

Assim, as tradições foram reinventadas e institucionalizadas para a sustentação ideológica da nova organização sócio-política, o estado-nação, e a sua institucionalização se deveu à nova organização da sociedade, que não favorecia a sua transmissão e manutenção espontânea. À instituição escola coube essa transmissão e manutenção.

No Brasil, assim como em grande parte do mundo ocidental, em termos religiosos, a grande influência vem da Igreja Católica com suas celebrações e festividades. Em termos cívicos o nacionalismo toma fôlego com a Proclamação da República em 1889, tomando diferentes dimensões ao longo do século XX. Segundo Rouanet (2004, p. 43), o Brasil teve até o momento quatro fases de nacionalismos: a primeira fase, que denomina de “nacionalismo estetizante”, a segunda “nacionalismo desenvolvimentista”, a terceira “nacionalismo populista” e a quarta “nacionalismo verde-oliva”.

A primeira fase, de um nacionalismo cultural que vai até os anos 50, se divide em: um nacionalismo romântico, que se preocupava em “plasmear a identidade cultural brasileira”; um nacionalismo cientificista, que se ocupava da raça e da história; no nacionalismo modernista, que tanto pode ser de esquerda quanto de direita, mas que pretendia inaugurar uma cultura acadêmica nacional. Este último se investe também da cultura política (ROUANET, 2004, p. 40). A segunda fase, nos anos 50, marca o nacionalismo como “a consciência política do desenvolvimento”, a ideologia que uniria industriais e a classe trabalhadora em prol de um empreendimento comum (p. 42). Na década de 60 o nacionalismo é caracterizado pelo “fim da ilusão da colaboração de

classes” e pelo sentimento anti-imperialista e antiamericano. Com a ditadura militar o nacionalismo se torna “uma projeção ideológica da fantasia do Brasil Grande”, “um nacionalismo sem povo” (p. 42-43).

O nacionalismo cultural deixou uma herança de ideias, práticas e costumes que ainda resistem e se renovam em certos momentos. O desenvolvimentismo povoa o ideário nacional de tempos em tempos, muitas vezes entremeado a um sentimento anti-imperialista. Do mesmo modo, o nacionalismo verde-oliva ainda ecoa nas relações institucionais.

Dessa forma, vemos que aquilo que teve um momento de maior ênfase na sociedade brasileira, não necessariamente se extinguiu e ainda ecoa nas práticas escolares, por exemplo, com períodos de retomada com novas roupagens inclusive.

### **O Nacionalismo, a Infância e a Escola**

Segundo Veiga e Gouvea (2000, p. 137) desde meados do século XIX a preocupação com a formação da nação brasileira, mobilizava diferentes segmentos e áreas com o intuito de produzir a identidade nacional. As autoras narram que construir e conservar a memória nacional envolvia um conjunto de rituais a serem incluídos em festividades, como a saudação à bandeira, o canto dos hinos, a inauguração de monumentos e estátuas de heróis, leitura de contos e poesias pátrias etc., sendo que os mesmos deveriam compor as práticas nacionalistas das instituições em geral, das escolas e da vida das crianças. A infância foi destacada como componente ideal para essa formação e o cumprimento desses rituais constituiu-se uma identidade para a infância brasileira.

De acordo com Kuhlmann Jr, o Brasil vivia nesse momento uma mudança de vínculo de influência da Europa para os Estados Unidos da América, demarcada pela criação do Dia da Criança durante o 3º Congresso Americano da Criança e o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorridos no Rio de Janeiro em 1922. Segundo o autor, a escolha da data (doze de outubro) tinha a clara intenção de associação entre a ideia de infância promissora e a descoberta do Novo Mundo, do espírito americano de progresso e modernidade que deveriam orientar a educação da criança (KUHLMANN JR, 1998 in 2000, p. 8).

Veiga e Gouvea apresentam múltiplos processos que se desenvolveram para a formação dessa identidade, em particular na cidade de Belo Horizonte, capital do estado

de Minas Gerais. Foram criadas atividades comemorativas da infância, festas cívicas, que a demarcavam como uma etapa da vida central para o futuro da raça e da nação e que carecia de assistência, proteção e cuidado, devendo ser normatizada (VEIGA e GOUVEA, 2000, p. 137).

Nos festejos da criança em Belo Horizonte, destacamos movimentos distintos, os quais nos propomos a analisar. Um primeiro refere-se à comemoração do dia da criança, instituída nacionalmente em 12 de outubro de 1924 e que esteve basicamente relacionada à escola, sendo dirigida principalmente aos(as) escolares. Outro diz respeito à comemoração da criança pobre, particularmente nas festas de Natal, celebradas na cidade desde a década de 10, na qual a filantropia esteve fortemente presente, mobilizando diferentes setores da sociedade. O terceiro movimento relacionou-se aos concursos de robustez infantil, iniciados em Belo Horizonte a partir de 1935, sendo este um certame que envolvia toda a cidade, na intenção de comemorar a infância eugênica (VEIGA e GOUVEA, 2000, p. 137).

A formação de um novo povo, republicano, nacionalista, progressista dependia do nascimento de uma nova raça a ser inventada. Para a garantia do surgimento dessa nova raça através de uma infância sadia era preciso criar uma nova família, uma nova professora. A imprensa tem grande peso na divulgação desse ideário, como pode ser observado na nota encontrada em um jornal de grande circulação na época: “O dia de hoje, pois – dia da América e da criança – é o dia da escola; é o dia do lar, é sobre tudo o dia dos patriotas, que têm muito a esperar da infância brasileira, em cujos coraçõezinhos palpita, viva e forte a imagem da Pátria” (MINAS GERAIS, 12/10/1927 apud VEIGA e GOUVEA, 2000, p. 141).

As autoras registram que toda essa política e aparato de produção “de um ideal de criança civilizada com hábitos e valores homogeneizados, revelou para muitas crianças a sensação de fracasso social e cultural por não pertencerem ao conjunto das crianças para o qual se comemorava o dia” (VEIGA e GOUVEA, 2000, p. 144).

Em estudo que trata de ações similares na cidade do Rio de Janeiro no mesmo período, Sooma Silva, Rizzini e Silva (2012, p. 209) apontam: “por meio de desfiles, excursões, festividades, demonstrações de exercícios de ginástica, prescrições cotidianas de medidas de higiene, a expectativa era de que esses ensinamentos alcançassem os familiares, as comunidades, enfim, a população”.

Leite Filho (2013) registra como os discursos sobre a infância e sua educação como marcas nacionalistas são recorrentes em diferentes momentos políticos do país. Na perspectiva de atingir a família e as comunidades através da criança, a escola se caracterizou como uma das instituições nas quais o nacionalismo era materializado em

práticas rotineiras ou pontuais, em um currículo que se organizava com o objetivo de dar conta dos propósitos maiores para a nação.

Nesse sentido, a introdução de comemorações de caráter político, ideológico, moral e consumista acontece e se perpetua até os dias de hoje. Vivendo uma quinta fase de nacionalismo, segundo Rouanet (2004, p. 43), de adesão e resistência à globalização, estamos no entre caminho de resgatar aquilo que já incorporamos como cultura, identidade e valores nacionais, de ressignificar o nacional em termos do global, de incorporar o global como local. E tudo isso se reflete também na escola, como uma encruzilhada com a qual ainda não sabemos lidar, como resistência que se mistura ao conservadorismo e como inovação que não inova, mantém a lógica de educar a sociedade ideologicamente através das crianças.<sup>2</sup>

Assim, além da criação e introdução de diferentes datas ao longo da nossa história, observa-se hoje a proliferação de novas datas que engrossam o universo de comemorações também escolares.

### **O Currículo: entre os sujeitos e o conhecimento**

Canário (2006, p. 13), afirma que a invenção recente da escola, na modernidade, institui um tempo e um espaço distintos de outros tempos e espaços sociais para efetivar a aprendizagem, agora apartada das práticas sociais. Essa invenção, com tempo e espaço distintos e separados da realidade social, fechou-se sobre si mesma e trilhou caminhos com um conhecimento que precisa sempre ser significado para os aprendentes. O autor analisa como essa forma escolar prevaleceu sobre outras, pressupondo um currículo que corresponde a um menu de informações a serem transmitidos de forma sequenciada e repetitiva, autoritária, correspondente à estrutura de produção industrial (2006, p. 15).

Canário alerta que o processo de naturalização da escola “desarma os educadores”, lhes rouba a percepção de que a escola e tudo o que a ela diz respeito, logo também o currículo, tem um contexto de constituição. Esse desarmamento, segundo o autor, retira do professor a compreensão crítica sobre a sua prática, pois o natural é permanente e assim a escola permanece o que é. Mesmo em crise, com críticas e insatisfações, a escola,

---

<sup>2</sup> No período da escrita deste trabalho, é possível observar que há um outro viés nacionalista se intensificando na sociedade brasileira, mais conservador, reflexo possivelmente das mudanças sociais ocorridas na última década e de uma retomada conservadora internacional. Esse período ainda carece de estudo mais aprofundado, mas sobre seu reflexo na educação podemos citar o anteprojeto de lei federal do "Programa Escola sem Partido" que pode ser acessado em <http://www.programaescolasepartido.org/>

ou esse modelo de escola, resiste e pouco se modifica no seu interior. “Em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas” (CANÁRIO, 2006, p. 16).

Essa escola, Canário (2006) nomeia como a “escola das certezas” que tinha “um conjunto de valores intrínsecos e estáveis” que produziam o cidadão, apto à divisão social do trabalho, e estava “isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais” (p. 16). Com as mudanças e crises sociais, essa escola, assim como a sociedade, deixou de ter bases tão seguras e estáveis, o que se denomina para o autor como uma escola que vai das certezas às promessas e à escola das incertezas.

Ora, nenhum esforço em mudar algo na educação tem valor se não for para potencializar a nossa humanidade. A escola das certezas e a escola das promessas não deram as respostas e saídas prometidas porque estas se encontravam no mundo material, no mundo do ter, que a lógica capitalista impõe. Lógica que produziu riqueza, mas produziu ainda mais pobreza. Um mundo em que as disparidades concretas da vida são acirradas quanto mais conhecimento se produz é um mundo que cada vez mais se desumaniza.

Os esforços de tantos teóricos em pensar saídas para a escola das incertezas só têm valor se o horizonte for a humanização dos homens e mulheres reais e encarnados que nela transitam. Sejam estes alunos/alunas, professores/professoras, profissionais do ensino em geral, famílias, comunidades do entorno das escolas, fazedores das políticas. Teóricos ou práticos, agentes ou sujeitos, adultos ou crianças, vivenciando uma escola que não seja preparatória para um futuro incerto, que seja lócus de vida e vivência, comunhão e partilha, troca e descoberta.

Nessa escola acolhedora e propulsora de culturas, ainda que seja espaço de disputas entre estas, o currículo pode trilhar qualquer caminho, até o caminho demarcado por datas. Mas, possivelmente serão as datas que signifiquem e não as que desumanizem o currículo.

Currículo possui diferentes definições que têm relação com a teoria que fundamenta sua análise e o contexto em que ocorre essa análise. Essas definições comportam desde os guias curriculares de disciplinas ao que de fato acontece no interior da escola, tendo em comum a ideia de organização das experiências escolares que pode ser prévia ou não, situações de aprendizagem conduzidas por docentes e um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).



De acordo com Silva (2006, p. 203), seja qual for a abordagem hoje sobre as questões da escola, há o reconhecimento que ela tem uma cultura que a confirma como uma prática social própria, particular e única. O que não quer dizer que as escolas sejam iguais, mas há inúmeras características que aproximam comportamentos e práticas dentro delas e outras tantas que se diferenciam.

Julia (2001, p.22) analisa a cultura escolar e afirma que a mesma se relaciona ao “remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”.

A efetivação de um currículo demarcado por uma cultura escolar identificada com os propósitos do patriotismo é observada na criação e manutenção de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso. Nem sempre exatamente como disciplinas ou nem sempre obrigatórias, seu caráter doutrinador nacionalista se estabeleceu e se naturalizou nas práticas escolares.

Arce (2007) aponta como a relação estreita com a religião jamais se extinguiu, seja como disciplina, como orientação oficial do currículo, com a presença de educadores religiosos ou com a disputa de interesses em torno da legislação.

Uma moral baseada em convencimento e repreensão é então garantida na cultura escolar através do nacionalismo e da religião.

Cunha (2009) e Cavaliere (2007) enfatizam o respeito à forma religiosa de pensar o mundo, desde que ela não ocupe o lugar do conhecimento laico, construído pelo homem e que tem como lugar privilegiado de difusão a escola. Esses mesmos autores lembram o quanto o campo religioso é um campo de disputa de hegemonia. Cunha (2009) lembra que esse campo:

assume ora a versão suave da missão, ora a aliança ocasional chamada ecumenismo, mas que pode chegar à competição ostensiva, em diversos graus e com diversas consequências. No passado como no presente, as disputas religiosas levam à guerra, ao terrorismo, à tortura e à censura (CUNHA, 2009, p. 412).

A religião na escola, além de se fazer presente sob diferentes formas, tem em comum vir carregada da convicção de deter a verdade. Ao invés de ampliar o conhecimento e respeito sobre a crença do outro, isso tem acirrado diferenças e oportunizado demonstrações de intolerância, como aponta Cunha (2009) ser comum nas relações religiosas.

A religiosidade permite que as pessoas possam lidar com o próprio fazer da vida, a religião dá sentidos à vida. No momento em que vivemos, no qual as promessas da

modernidade não se cumpriram e as certezas são relativizadas, observa-se uma retomada da sociedade sobre as explicações e práticas religiosas. Cavaliere (2007) aponta que nas sociedades contemporâneas há o fortalecimento das práticas religiosas, o que ela compreende como sendo um fenômeno complexo que revela concepções de um mundo em disputa cultural e politicamente.

Sendo a religião um elemento estruturador das identidades e das culturas, que se compõem reciprocamente, é instrumento de busca de felicidade e dialogicamente pode ser a busca comum entre sujeitos de crenças diferentes no respeito e enriquecimento das experiências do e com o outro. A religião como algo que ajuda a dar significação à vida social, entra e transita na escola com os sujeitos que a constituem. A religião faz parte da identidade desses sujeitos. A grande questão que se impõe é como lidar com as religiões e liberdade dos sujeitos e suas famílias de professá-las sem que isso se dê sob a forma de proselitismo religioso na escola.

### **Política e currículo da Educação Infantil – vias pareadas e subordinação**

De uma visão higienista, assistencialista e do vir a ser a uma concepção de infância como categoria da história e como construção social, muito se estudou e se produziu sobre a infância. No entanto, as repercussões dos estudos e produções sobre a infância no cotidiano do atendimento às crianças vêm se dando muito lenta e recentemente e no Brasil.

Deise Nunes (2005) observa que a ausência de políticas e ações marca o atendimento à infância, permitindo que a atenção à infância seja ofertada por ações filantrópicas e com fins religiosos. A ausência de ações governamentais é rompida quando “a criança se torna um campo de intervenção social” (DEISE NUNES, 2005, p. 74) e a infância obtém controle jurídico. Ainda segundo Deise Nunes, esse novo período é ordenado pelo Código de Menores de 1927, que define a linha ideológica e política e irá conduzir as ações de proteção à infância. Essa fase demarca a diferença da concepção de infância pertencente às classes dominantes e às classes populares. Enquanto as classes populares são, cada vez mais, submetidas a ações de intervenção e assistência, as classes dominantes são objeto das novidades apresentadas pelas teorias psicológicas. Para as classes populares se reserva a guarda, a nutrição, a higiene, a disciplina, a preparação para o trabalho e a educação da família. Para as classes dominantes, diferentes experiências

são desenvolvidas sob a influência dos estudos de Froebel, Dewey, Montessori, Decroly e Piaget.

Novas ações de cunho oficial só são observadas em 1975, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar. Esse período se caracteriza pela relação com a escola de 1º grau, sendo atribuída à Educação Pré-Escolar uma relação de caráter compensatório. Buscou-se solucionar na etapa do Pré-Escolar os problemas enfrentados pela escola de 1º grau. Logo se observa que o caráter compensatório não cumpre sua promessa de solucionar as dificuldades enfrentadas pela escola de 1º grau, além de ser fortemente criticado por seus pressupostos teóricos e metodológicos. (KRAMER, 1982)

Na busca de uma identidade para essa etapa da educação da infância, o MEC cria o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981. Kramer (2006, p. 801), analisa esse programa como uma política de baixo custo para ampliação da oferta de atendimento sem definição de financiamento. Para a autora, tal proposta desvincula a pré-escola da escola de 1º grau e aponta vagos objetivos de uma pré-escola que giraria em torno de si mesma.

Ações e políticas que reconhecem, organizam e definem o financiamento da Educação Infantil só acontecem com marcos legais a partir da Constituição de 1988. A Constituição Federal afirma a educação como direito social, a responsabilidade do estado com a educação da criança de 0 a 6 anos e o regime de colaboração entre os entes federados para proporcionar a oferta da Educação Infantil. O status da criança como sujeito de direitos reconhecidos na Constituição traz relevância às questões da infância no bojo da sociedade e dos movimentos sociais. Esse processo resulta no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – ECA, que reconhece os direitos da criança e cria medidas protetivas desses direitos. No fluxo da garantia de direitos é lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB – que atribui à Educação Infantil o pertencimento à Educação Básica, como primeira etapa.

Toda essa legislação ainda precisava definir e dispor de recursos para a implementação e manutenção da primeira etapa da Educação Básica, o que só veio a ser definido com a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – a partir de 2007.

O período compreendido entre 2006 e 2009 se caracteriza pela regulamentação sobre a educação da infância e a produção de materiais orientadores oficiais.<sup>3</sup>

No que diz respeito à garantia de direitos da criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, publicadas em 1999 e atualizadas em 2009, são um marco legal, garantindo a oferta gratuita pelo estado em creches e pré-escolas próximas à residência da criança, com supervisão do sistema de ensino e controle social.

Nas Diretrizes, em sua versão atualizada em 2009, prevê-se seu papel balizador das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Dessa forma, determina no artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Logo, ao mesmo tempo em que não minimiza o papel a construção histórica e social que precede a infância dessas crianças, aponta para escuta e valorização dos conhecimentos mais próximos de seu ambiente espaço-temporal. Coerente com um projeto de sociedade que garanta o respeito e a percepção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (art 7º, inciso V).

Embora a legislação em si não seja suficiente para impactar o currículo que se constrói e se constitui no interior da escola, ela reflete uma demanda teórica e social e impulsiona o debate e a elaboração do currículo a partir de bases mais significativas.

Vemos então, que as políticas e o currículo da Educação Infantil têm sido vias pareadas, um depende do outro para ter significação. Ao mesmo tempo em que se mantém uma subordinação à períodos que se pretendem superados tanto na história quanto no currículo.

Paralelamente a esses processos, especialistas entrevistados na pesquisa<sup>4</sup> reafirmam a distância entre a produção sobre currículo em geral e a produção sobre currículo da Educação Infantil que se justifica por um certo isolamento da área em relação aos outros

---

<sup>3</sup> Política Nacional de Educação Infantil: direitos das crianças de zero a seis anos à educação. BRASIL, 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil BRASIL, 2006; Emenda Constitucional Nº 59/2009 – que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. BRASIL, 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. BRASIL, 2010.

<sup>4</sup> Antônio Flávio Moreira – UCP, Aristeo Leite Filho – UERJ, Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira – USP.

segmentos. Esse isolamento tem um percentual de intenção por proteção que, de certa forma, ajudou a área a construir e reafirmar sua identidade e especificidade. No entanto, o isolamento que gerou uma blindagem a influências outras, também colaborou para o desconhecimento sobre a área por parte de outros segmentos. Esse desconhecimento tem se revelado como uma dificuldade na divulgação do próprio conhecimento acumulado em anos de pesquisa e luta. A justificada preocupação em refrear influências da escola tradicional instituída proporcionou a possibilidade de elaboração de um conhecimento bastante específico que qualifica o trabalho com as crianças, ao mesmo tempo em que, de tão específico, permite que se transite pela educação das crianças sem conhecê-lo. Justifica-se tanto a necessidade de se afirmar uma identidade, assim como necessidade de se investir em uma formação inicial e continuada para fortalecer práticas de qualidade.

### **Currículo da Educação Infantil e datas comemorativas**

O longo período de ausência de políticas para a infância e indefinições sobre o papel da educação da infância e próprio fechamento do segmento à um debate mais amplo, possibilitou que o currículo da Educação Infantil se constituísse como reflexo e antecipação do Ensino Fundamental. Logo, as concepções e práticas morais, civis e religiosas encontram um campo aberto para se instalarem e se solidificarem.

O estudo de Maia (2011) aponta para a expressiva presença de datas comemorativas nos Planos Anuais de Trabalho das escolas com classes de Educação Infantil, além da recomendação da inserção das datas no trabalho pedagógico. Salta aos olhos a extensa lista com 63 datas comemorativas. Essas datas podem classificadas em religiosas, cívicas e morais e de conhecimentos gerais. Do tronco religioso judaico-cristão procedem as datas religiosas, Páscoa, Corpus Christi e Natal. Datas que se encontram em todos os planos estudados e estão vinculadas à feriados. Trinta e quatro datas são cívicas e morais. Essas se relacionam aos valores patrióticos (12), à família (4) e à sociabilidade (18). Vinte e seis datas são relacionadas à conhecimentos gerais e poderiam ser motivadoras da ampliação do repertório de conhecimentos acerca do mundo natural e cultural.

Algumas datas são marcadas por feriados e recessos escolares. As datas comemorativas aparecem como catalizadoras de uma moral religiosa e cívica e, mesmo aquelas que se relacionam à conhecimentos sobre a sociedade acabam por serem restritivas sobre esses conhecimentos ou podem apresentá-los de forma estereotipada.

A presença de datas comemorativas no currículo da Educação Infantil é questionada pelos especialistas entrevistados, observada como empobrecedora do trânsito do conhecimento na escola. A religião, o civismo e o consumo aparecem como fatores que deram origem e mantém essa prática. Esse formato de currículo é apresentado tanto como um currículo colado na realidade cotidiana da criança quanto como um currículo que não tem escuta para essa mesma criança. Esse cotidiano na verdade é o que é demandado pela mídia e é norteado por questões morais, religiosas e de consumo. A escuta daquilo que realmente parte das demandas da criança não dialoga com esse currículo. Estar atento ao que é trazido pelas crianças caracteriza um currículo sobre o qual não há previsão segura, embora haja planejamento e responsabilidade do adulto.

O currículo assim norteado, embora pareça atento à cultura e à história que compõe a sociedade, não se constitui no encontro e reconhecimento de diferentes culturas que constituem o tecido social. Pelo contrário, ele presta um desserviço ao reconhecimento da diferença e à constituição da alteridade.

Numa sociedade em que a imagem vale cada vez mais, que mais vale parecer do que ser, as crianças são expostas cada vez mais cedo a esse fluxo. Desde muito cedo são condicionadas a se exporem, a serem “graciosas” e a valorizarem a aparência. Facilmente argumenta-se que elas gostam, como se gostar fosse congênito e não cultural. A conformação dos gostos, que é uma marca de distinção<sup>5</sup> (BOURDIEU, 2008), é também uma marca do adultocentrismo que se impõe nas práticas escolares. O adulto elege aquilo como bom, importante, interessante, necessário, recreativo, educativo e ensina a criança que é assim, sem possibilidades de retrucar, negar, resistir. Aos que resistem não faltam rótulos atestando sua inadequação às práticas escolares.

Dessa forma, as datas comemorativas viram festas na escola, a escola se organiza por momentos comemorativos oficiais e os profissionais se revelam como autômatos (BENJAMIN, 2002) que reproduzem atos cotidianos sem refletir sobre sua origem, necessidade, função, consequência, apenas executam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não abordam a questão das datas comemorativas, que também não é tratada em outros documentos

---

<sup>5</sup> Em *A Distinção – Crítica social do julgamento*. (2008, p. 9), Bourdieu apresenta como a formação do gosto é resultado de uma economia dos bens culturais, produto da educação escolar e familiar (origem social) e funciona como marcador de classe.

orientadores oficiais. Não se fala nem a favor, nem contra, o que pode vir a significar uma brecha de interpretação, omissão, desconhecimento, descaso ou concordância.

Porém, o estudo dedicado ao que dizem as Diretrizes, sua compreensão como resultante de um processo histórico e teórico, como parte de um pensamento mais amplo sobre sociedade, culturas, crianças, direitos, sujeitos, não deixa margem para a execução de um currículo que se caracterize por comemorações pontuais impostas por um calendário civil e religioso.

## **Conclusões**

Compreendendo que não há uma única forma de organizar o currículo da Educação Infantil, o que se pretende com as reflexões apresentadas é contribuir para que a Educação Infantil se constitua como um espaço plural no qual a ampliação de conhecimentos sobre o mundo no qual está sendo inserida considere primeiro e prioritariamente a criança. Que sua inserção no mundo de cultura não seja uma inserção em uma linha ideológica descolada de sua história e universo imediato, da qual muitas vezes os adultos responsáveis por esse processo sequer se questionam sobre porque desta e não de outra forma.

Ter datas que marcam o tempo e refletem fatos e conhecimentos que importam à comunidade escolar presentes no currículo da Educação Infantil não significa um problema. Importa que sejam datas escolhidas pela comunidade escolar, que a mesma decida de forma crítica sobre ter ou não ter datas e porque essas e não outras.

Por outro lado, há tanto o que viver na infância, há tanto há fazer na escola, há tanto a aprender nas interações que a Educação Infantil propicia, que possivelmente numa escola de Educação Infantil ativa e inteirada às demandas da comunidade que a compõe talvez não haja espaço e nem desejo para inseri-las.

## **Referências bibliográficas**

ARCE, Enrique Viana. A Moral, a Educação Moral e Cívica e a Ética como Temas Transversais na Educação Brasileira. Revista da Educação, PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 7-15, junho 2007.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALIERE, A. M. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. Cadernos de Pesquisa, v. 37, p. 303-332, 2007.

CUNHA, L. A. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? Cadernos de Pesquisa, v. 39, p. 401-419, 2009.

HOBSBAWM, Eric. Introdução – A invenção das tradições. In HOBSBAWM, Eric J. RANGER, Terence. A invenção das tradições. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, 1º Número – 2001.

KRAMER, Sonia. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão, et all. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEITE FILHO, A. G. Políticas para a educação da infância nos anos 1950/1960. In MENDONÇA, Ana Waleska P. C. e VASCONCELOS, Maria Celi C. (orgs.) Histórias de Pesquisas na Educação – Pesquisas na História da Educação II. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Marta Nidia V. G. Educação infantil: com quantas datas se faz um currículo? Dissertação mestrado – PUC-Rio, Departamento de Educação, 2011.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In VASCONCELLOS, V.M.R.(org.). Educação da Infância: História e Política. RJ: DP&A Editora, 2005.



ROUANET, Sérgio Paulo. Nacionalismo e Desenvolvimento. In 5 décadas em questão: 50 anos da livraria Leonardo da Vinci. Severino Cabral (org.). Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SOOMA SILVA, José Cláudio. RIZZINI, Irma. SILVA, Maria de Lourdes. Remodelar a capital carioca e sua gente: Educação e prevenção nos anos 1920. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 16 n. 38 set./dez. 2012 p. 199225.

VEIGA, Cynthia Greive. GOUVEA, Maria Cristina S. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, jan./jun. 2000, p.135-160.