

# 1 – Nos meandros da pesquisa: calendário, currículo e Educação Infantil

*Os que controlam o calendário controlam indiretamente o trabalho, o tempo livre e as festas*  
(LE GOFF, 1996, p. 293).

A fim de situar os principais conceitos que norteiam a pesquisa, este capítulo apresenta reflexões sobre o calendário civil e religioso em vigência no país, sobre o currículo escolar e sobre a Educação Infantil no Brasil.

## 1.1 – Calendário Civil e Religioso: a institucionalização da tradição

*O tempo do calendário revela o esforço realizado pelas sociedades humanas para domesticar o tempo natural*  
(LE GOFF, 1996, p. 12-13).

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 (1996, 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” (1996, 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 que, à primeira vista, a vida internacional dê a ilusão de uma relativa unidade de calendário” (1996, 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 (1996, 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 (1996), 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.

Datas são conservadas e valorizadas, muitas vezes, em nome de uma tradição que justifica sua manutenção. Mas, o que é tradição? Tradição é algo que remete ao passado, que não se deixa ficar esquecido nele, mas é permanentemente alimentado ao ser recordado, contado, transmitido, revivido. Aquilo que uma sociedade ou grupo elege para não ser esquecido.

Mas por que algumas informações, sentimentos, ideias, histórias são eleitas a não serem esquecidas e outras não? Provavelmente são aquelas que um povo reconhece como parte de sua identidade e cultura. Nas sociedades em seus

estágios de constituição anteriores à modernidade, as informações, ideias, histórias, técnicas e práticas eram disseminadas e transmitidas na convivência entre as pessoas da mesma geração, ou de gerações diferentes. O conhecimento produzido era socializado na participação conjunta em tarefas ou atividades.

De acordo com Canário (2006, p. 13): “Durante séculos, as aprendizagens foram realizadas em continuidade com a experiência e por imersão na própria realidade social”. Porém, com a modernidade, com a complexidade atingida pelas sociedades o que teria restado ou resultado em tradições?

Hobsbawm (2012), apresenta o conceito de tradição inventada, tradições que nos parecem muito antigas, mas são recentes.

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 2012, p. 9).

O autor compreende que a tradição inventada não precisa ter relação com um passado remoto, mantendo relação com um passado ao qual se remete de forma bastante artificial. Segundo o mesmo autor: “são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória” (HOBSBAWM, 2012, p. 10). A necessidade de se impor essa tradição inventada tem a ver justamente com os contrastes entre as mudanças e as inovações do mundo e a tentativa de manter alguma estabilidade e invariabilidade em alguns aspectos da vida social. Ao analisar o desenvolvimento do nacionalismo suíço, o autor destaca que práticas tradicionais existentes foram “modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para servir aos novos propósitos nacionais” (2012, p. 14). A formação dos estados nacionais e de nacionalismos implicou em renovação e manutenção de tradições. 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.

Com a organização social para a produção houve a separação por tarefas e entre as gerações. As tradições “originais” ou “inventadas” já não são transmitidas tão facilmente na convivência e os conhecimentos chamados universais, que eram comprovados pelo pensamento científico se sobrepunham aos saberes populares.

De acordo com Canário (2006, p. 16), no início do século XX a escola era a formadora de cidadãos e fornecia “as bases para a inserção na divisão social do trabalho” constituindo-se como um pilar do estado-nação.

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.

Veremos a seguir um pouco da história de algumas datas valorizadas hoje no Brasil, seja pelo Estado, pela escola, pelo comércio ou pela sociedade como um todo.

### 1.1.1 – As Datas Cívicas

*Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens*  
(LE GOFF, 1996, p. 477).

Como vimos, o calendário é um objeto social que controla o tempo e suas vinculações cívicas e religiosas. Em termos religiosos, a grande influência vem da Igreja Católica com suas celebrações e festividades. Em termos cívicos o que marca o nosso calendário, definindo e inserindo datas, é o nacionalismo, que 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<sup>2</sup> 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.

### 1.1.2 – O Nacionalismo e a Infância

*A tarefa é imensa e urgente, o tempo da vida é breve, os acontecimentos precipitam-se, – é necessário que nos corpos de dez anos já se temperem almas de vinte, e que na inocência dos meninos, já se afirme a energia do cidadão.*  
Olavo Bilac<sup>3</sup>

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

<sup>2</sup> “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes. [] Nas épocas anteriores da história, em quase todos os lugares, encontramos sociedades estruturadas em vários segmentos, em uma hierarquia diferenciada das posições dos indivíduos. [] A moderna sociedade burguesa [] não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. [] Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado” (MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Editora Expressão Popular. São Paulo: 2008, p.8-9).

<sup>3</sup> Trecho do poema de Olavo Bilac, *Palavras aos meninos brasileiros*, publicado no número III da Revista do Ensino de Minas Gerais, em 1927, citado por Veiga e Gouvea (2000, p. 137).

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.

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.

## 1.2 – O Currículo: entre os sujeitos e o conhecimento

A fim de dimensionar a questão, este tópico trata do Currículo, conceitos, teorias e dilemas; da cultura escolar; da educação nacional, sua formação, sua relação com a política e a religião ao longo da história e o currículo como instrumento de manutenção da ideia de Nação e de Religião.

### 1.2.1 – Conceitos, Teorias, Dilemas

*Há que se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem em plano secundário o intelecto e a aprendizagem (MOREIRA, 2007, p. 288).*

Partindo de uma abordagem sobre currículo e da reflexão sobre a escola, são analisadas as concepções curriculares que constituíram de alguma forma as práticas curriculares encontradas hoje na escola, e a presença do Ensino Religioso e da Educação Moral e Cívica na Educação Infantil.

Canário (2006, p. 13), afirma que a invenção recente da escola, na modernidade, instituiu 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, 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. Esse esforço 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).

Lopes e Macedo (2011) apresentam classificações entre as diferentes definições e concepções de currículo que, para efeito de organização do texto, estão agrupadas de acordo com afinidades ou similaridades, o que não significa que possam ser comportadas como uniformes entre si. Um conjunto de concepções de currículo é relacionado ao currículo preparatório, prescritivo, científico, eficientista e formal, tendo Bobbitt<sup>4</sup> como um de seus representantes. Outro conjunto é relacionado ao currículo progressivista, como processo contínuo, baseado em imediatas experiências curriculares, representado principalmente pelas ideias de Dewey<sup>5</sup>.

Os dois grupos de concepções apontam uma preocupação que vai além da escola. O grupo preparatório tanto se preocupa em corresponder às necessidades da sociedade industrializada quanto a torná-la menos excludente. O grupo progressivista busca mudança social através da experiência do sujeito que poderá interferir na vida em sociedade. Algumas correntes progressivistas possuem um caráter mais centrado na criança, como nas ideias de Kilpatrick. No Brasil, Dewey e Kilpatrick têm suas proposições curriculares representadas no trabalho de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros defensores da Escola Nova.

A partir de conceitos e procedimentos de ambos os grupos, preparatório e progressivista, em meados do século XX, Tyler cria uma teoria curricular que busca, a princípio, unir a aplicação de conteúdos ao desenvolvimento de atividades. A “racionalidade tyleriana” estabelece o vínculo entre “currículo e avaliação dos rendimentos dos alunos”, e sua “abordagem processual” que se organiza em “objetivos/processo educativo/avaliação dos objetivos” é ainda utilizada em diferentes proposições curriculares com diferentes filiações teóricas (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

Na década de 1970, muitas são também as críticas desenvolvidas sobre a escola e o currículo como “aparato de controle social” baseadas nas teorias marxistas. Nomeadas como teorias da correspondência ou da reprodução da ideologia e tendo grande impacto no Brasil, essas teorias têm como precursores

---

<sup>4</sup> Bobbitt: publicou em 1918 “The Curriculum”, livro considerado o marco inicial que evidencia o currículo como campo de estudo. Para Bobbitt a escola deveria funcionar de acordo com os princípios de administração científica de Taylor. Fonte: SILVA, 1999.

<sup>5</sup> Dewey: publicou em 1902 “The child and the curriculum”, sua preocupação central era a construção da democracia através da vivência e prática de princípios democráticos. Fonte: SILVA, 1999.

Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron. Na esteira das críticas à escola, emerge a Nova Sociologia da Educação que direciona a centralidade das questões para o currículo. Nomes como Young e Apple são referência desse período. A obra “Ideologia e Currículo” de Apple, 1979, causa grande impacto no Brasil durante os anos 80. Para Lopes e Macedo (2011), com a emergência da Nova Sociologia da Educação, nas elaborações teóricas, o currículo passa de método a espaço de reprodução simbólica ou material. Paralelamente e relacionado a diferentes campos do conhecimento como Linguística, Filosofia, História e Sociologia (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL e PAULILO, 2004, p. 141) esses estudos dão corpo ao que se denominou Cultura Escolar<sup>6</sup>.

O encontro da sociologia mais de perto com o cotidiano da educação provoca mudanças metodológicas, de temas e referências teóricas (FORQUIN, 1993). Em meio às mudanças, Michael Young organiza o que viria a se tornar o livro fundador dessa nova sociologia – “Knowledge and Control” de 1971. O autor propõe a análise dos critérios de distinção entre sucesso e fracasso escolar e o entendimento de que as escolas são locais de gestão e organização do material cognitivo e simbólico da sociedade. A Nova Sociologia da Educação evidencia a necessidade de conhecer a escola, os processos que se desenrolam nas relações entre os sujeitos, na seleção e recontextualização do conhecimento que ocorre no seu cotidiano.

Os debates sobre a cultura costumam evidenciar “uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um polo normativo e um polo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista” (FORQUIN, 1993, p. 11). Forquin expõe a concepção de cultura perfectiva, normativa que exige que seja cultivada e logo transmitida, relacionada a uma pedagogia clássica. Como a cultura é produção dos agrupamentos humanos, assim como os homens são diversos, ela também o é e o pluralismo cultural necessita ser reconhecido nas relações sociais e pedagógicas. O autor apresenta o percurso da questão da cultura nas produções acadêmicas acerca da escola, quando explicou o fracasso escolar e foi “compensada”, foi redefinida de “cultura pobre” a “uma outra cultura”, de deficiência à diferença. O currículo é o centro da análise que tensiona o universal e específico: ensinar tudo a todos ou ensinar o que lhe interessa ou é útil.

---

<sup>6</sup> Cultura Escolar voltará a ser tratada mais à frente no texto.

Forquin (1993) comenta que essas discussões sobre currículo tinham como base as diferenças acarretadas pelas relações de classes na sociedade. Porém, a partir do final dos anos 70 essas relações já não dariam conta de explicar as diferenças expressas no desempenho escolar. Passaram a ter maior visibilidade as questões etnoculturais que deram origem aos estudos sobre multiculturalismo.

Contudo, Macedo (2012), ao discutir a relação entre currículo e conhecimento e a relação entre educação e ensino, avalia que, mesmo as propostas de conceituação de currículo que partem da crítica às relações sociais e visam a emancipação, reduzem-se a “um projeto de ensino, na medida em que dá (dão) centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico” (p. 722).

Já Moreira (2007), de certa forma, defende o currículo como projeto de ensino, um projeto que considere e tenha o foco na criança e na cultura. No entanto, o autor registra que esse foco, embora imprescindível, não é suficiente como centralidade do currículo. Para o autor, a essa centralidade precisa se agregar uma séria preocupação com o conhecimento, sua aquisição por parte dos alunos.

Moreira aponta a necessidade da instrução ativa e efetiva, que requer um professor também ativo e efetivo (2007, p. 286).

Na contramão das proposições localistas e diferencialistas, Moreira (2007), afirma: “Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (p. 288). Isso, sem desconsiderar a realidade plural na qual o aluno está inserido. Continua o autor: “Há que se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem em plano secundário o intelecto e a aprendizagem” (MOREIRA, 2007, p. 289).

Nesta tese trabalharemos com uma concepção de currículo que se constrói no encontro entre o que a humanidade historicamente produziu como conhecimentos, práticas e valores e o que emerge na vivência escolar, nas trocas, elaborações, descobertas e interpretações suscitadas nas relações estabelecidas entre os sujeitos e entre esses e os conhecimentos.

### 1.2.2 – Cultura Escolar: a pluralidade das práticas sociais

*A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências (JULIA, 2001, p. 22).*

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.

Para Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), a admissão dessa vertente de análise sobre a escola tem início, ou seu primeiro marco, com autores como Bourdieu e Passeron e Illich, quando expõem a fragilidade e a crise da escola frente à promessa de desenvolvimento pleno dos sujeitos e sua cumplicidade com o estabelecido econômica, política e socialmente. A busca de outras formas de conhecer e compreender a escola, seus sujeitos e suas práticas, exigiu novas metodologias de pesquisa e colocou a cultura no centro das análises. Willians, Thompson, Azanha, Chervel, Forquin, Julia, são alguns dos autores citados quando Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) realizam um breve mapeamento do processo de estudos e publicações que alavancaram a pesquisa e a teoria sobre cultura escolar no Brasil. Segundo os autores do artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”<sup>7</sup>, a partir desses estudos diversos outros trabalhos passam a ter a cultura escolar como foco em diferentes áreas relacionadas à pedagogia como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, cada área com o seu modo próprio de lidar com o arsenal teórico. Especificamente na área de história da educação apontam o quanto a categoria cultura escolar assumiu visibilidade em estudos e eventos do campo.

Quanto ao intento de conceituar cultura escolar, tanto Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) quanto Silva (2006) apresentam as contribuições de Chervel, Viñao Frago, Forquin e Julia. Em seu artigo, F. Silva (2006), sinaliza que para Chervel cultura escolar seria aquela “adquirida na escola

---

<sup>7</sup> FÁRIA FILHO, L. M. GONÇALVES, I. A. VIDAL D. G. e PAULILO A. L.. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem” (F. SILVA, 2006, p. 203). Já Viñao Frago “concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola” (F. SILVA, 2006, p. 203). Forquin apresenta a ‘Cultura Escolar’ como

aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas (F. SILVA, 2006, p. 206).

Forquin diferencia cultura escolar de cultura da escola, que seria peculiar de cada instituição e irrepetível, composta pelos “processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura” (F. SILVA, 2006, p. 206).

Em Julia, cultura escolar é definida 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; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 1).

A cultura entrecruza todo o cotidiano escolar envolvendo os sujeitos (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (F. SILVA, 2006, p. 202). De acordo com F. Silva,

esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (F. SILVA, 2006, p. 206).

Considerando as contribuições de diferentes autores, F. Silva também afirma que

a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral (F. SILVA, 2006, p. 209-210).

Viñao Frago (2000, apud F. Silva, 2006, p. 210), destaca que a análise dos tempos e espaços escolares como objetos históricos “desnaturaliza a escola, a normalidade dos conceitos, produzindo novas perspectivas para as fontes disponíveis, recompondo significados”.

F. Silva (2006, p. 212) registra que as contribuições de Bourdieu (1999) são essenciais às análises sobre a escola que têm a cultura como central e desnaturalizam seus fazeres, colaborando para a lógica da descontextualização e recontextualização das práticas como material de análise e discussão. Os conceitos de *hábitus*, *campo* e *práticas*<sup>8</sup> “acabam por possibilitar o desocultamento das formas que orientam a organização dos alunos e dos professores e outros elementos que dão forma ao complexo processo de introduzir as gerações mais novas num sistema de valores que lhes precede” (F. SILVA, 2006, p. 212).

Nesse sentido, Pérez-Gomez (2001), estuda a escola “como cruzamento de culturas, isto é, como instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações” (PÉREZ-GOMEZ, 2001 apud F. SILVA, 2006, p. 213). Esse cruzamento ocorre na interação entre aspectos das culturas que alimentam a cultura escolar. Segundo o autor, essas culturas seriam: Cultura Crítica, Cultura Social, Cultura Institucional, Cultura Experiencial e Cultura Acadêmica. (PÉREZ-GOMEZ, 2001 apud F. SILVA, 2006, p. 213).

Julia (2001, p. 10), ao definir cultura escolar, relaciona-a “às relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

Considerando essas relações e a visibilidade de suas tensões, F. Silva afirma que a pesquisa em cultura escolar recoloca a escola no centro das diferenças culturais e relações de poder (2006) e para Faria Filho, Gonçalves,

---

<sup>8</sup> *Hábitus*: mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícitas e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas; *Campo*: noção que serve para indicar uma direção à pesquisa, definida negativamente como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se achavam colocadas todas as ciências das obras culturais; *Práticas*: produto da relação dialética entre uma situação e um *hábitus*. (F. SILVA, 2006, p. 212)

Vidal e Paulilo (2004, p. 150) esse tema de pesquisa, como categoria ou campo, significou “uma renovação dos estudos em história da educação brasileira”.

No que diz respeito às pesquisas sobre cultura escolar no Brasil, Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) observam que em especial Chervel e Forquin são os mais citados em trabalhos sobre currículo e os saberes escolares. Tendo sido tratada em pesquisas em três principais eixos norteadores: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino. (2004, p. 150)

Desses eixos norteadores, o que mais se aproxima das questões desta tese é o que se nomeia saberes, conhecimentos e currículos; embora todos tenham ricas contribuições a dar ao nosso tema de estudo. De acordo com os autores citados, os pesquisadores voltados para esse eixo têm se debruçado em três grandes focos que se inter-relacionam, são eles:

os impressos pedagógicos e sua importância como estratégia de difusão de modelos e ideias pedagógicas, analisando também as práticas de apropriação a que tais objetos culturais estão sujeitos; [] a análise das práticas da leitura e da escrita” [] e a história do currículo e das disciplinas escolares (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL e PAULILO, 2004, p. 150).

Nessa perspectiva, ao focar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos provenientes das escolhas feitas pelos agentes que intervêm de contínuo no processo de escolarização, o currículo é concebido como um “campo de forças”. Essas pesquisas também permitem melhor percepção sobre “os constrangimentos sociais e escolares a que os sujeitos escolares estão submetidos e, por outro lado, as artimanhas criativas postas em ação por estes mesmos sujeitos para dar conta de dar sentido às suas ações e, de uma forma mais geral, à própria escola” (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL e PAULILO, 2004, P. 151).

O foco das pesquisas na cultura escolar, de acordo com os mesmos autores, tem permitido que os estudos da história da infância evidenciem o forte vínculo existente entre esta, o processo de escolarização do Brasil, a produção da moderna noção de criança no Brasil e os processos de transformação das crianças em alunos no âmbito do pensamento educacional brasileiro.

### **1.2.3 – Currículo, Nacionalismo e Religião**

*A tentativa de inserir a Ética laica no ensino público merece o apoio de todos os que rejeitam a pretensão de certos grupos de monopolizarem o controle da moral coletiva* (CUNHA, 2009, p. 417).



O currículo organizado em torno de datas comemorativas, como pode ser observado em Maia (2011), não é justificado pedagogicamente ou considerando-se a criança. As práticas curriculares são naturalizadas, “sempre foi assim” é um argumento esvaziado de sentido, uma vez que nada foi “sempre assim”, nem o currículo, nem a escola, nem a humanidade que os criou, como mostra Canário (2006). Essa visão sobre o currículo baseia-se em ditas “tradições”, há uma tradição que se sobrepõe às demandas cotidianas e da criança.

A transmissão de tradições originais ou reinventadas para balizar um sentimento de nação dá-se preferencialmente por dentro da escola. No Brasil, é possível observar esse intento através do acompanhamento das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso. Mesmo quando ambas não se constituíam como disciplinas obrigatórias, estavam presentes de alguma forma na escola servindo à inculcação ideológica de civilidade, progresso e nação. Suas práticas e ideais sempre estiveram intrincadas no cotidiano da escola de tal forma que se naturalizaram.

O início da escolaridade formal no país, através dos padres Jesuítas em 1549, traz a marca da dependência à religião (ARCE, 2007). Tal dependência se traduz mais tarde em uma história de aproximações e breves distanciamentos. No rompimento com os Jesuítas, que não significou o rompimento com a Igreja, sua influência permanece, entre outros mecanismos, através da presença de muitos padres como professores e até mesmo do uso do catecismo como meio de ensinar a ler. Essa prática se mantém até o início do século XIX. A moral pregada pela Igreja Católica é a moral do Estado, relacionada ao convencimento e à repreensão.

No entanto, ainda de acordo com Arce (2007), a Igreja jamais deixou de se dedicar à educação, fosse das elites no ensino médio, fosse disputando espaço no ensino público inicial. Essa disputa aparece nas constituições desse período, nas LDBs e na legislação específica nacional ou regional. O ensino religioso vem sendo aplicado nas escolas brasileiras sob diferentes formatos. Foi oferecido sem e com regulamentação; facultativo ou obrigatório, para alunos, professores e escolas; dentro ou fora do horário regular; de acordo ou não com a demanda; para todos os níveis ou para segmentos específicos; sem ou com ônus para o poder público; por professores contratados, concursados ou voluntários; por profissionais selecionados especialmente para esse fim ou desviados de sua

função; de caráter confessional ou interconfessional; de forma explícita, por dentro da disciplina de Educação Moral e Cívica ou do conteúdo geral. Sobre essa relação entre Igreja e Estado, Cunha (2007) observa que:

Se a Igreja Católica obteve importantes apoios nos períodos de ditadura, pela ‘colaboração recíproca’, total ou parcial, inclusive pela sintonia do ER com a EMC, foi justamente nos momentos de retomada das práticas parlamentares democráticas que ela expandiu seu poder no âmbito da educação pública (CUNHA, 2007, p. 301).

Já a então Instrução Moral e Cívica, garantida na década de 20, tem um conteúdo que aborda principalmente noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, higiene, amor à família e à Pátria e altruísmo. De acordo com Ribeiro,

Em 1942, temos a Reforma Capanema, de cunho nazifascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. (1993, p. 23)

A partir de então, moral e civismo fazem parte dos projetos nacionalistas que visam a educação como instrumento de disseminação da unidade nacional. A religião, a pátria e a família são conceitos que o sistema político daria continua atenção a fim de resgatar ou disseminar os valores das elites conservadoras. Contudo, é a partir dos anos sessenta do século XX que as oposições político-econômicas fortalecem a Educação Moral e Cívica, com o intuito de preservar os valores citados. A princípio focando nas práticas:

Hasteamento da Bandeira Nacional, execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que fossem a expressão coletiva das tradições do país e das conquistas do seu progresso; **comemoração de datas cívicas; estudo e divulgação da biografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;** ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional; [ ]. (BRASIL, decreto nº 50.505/61, apud LEMOS, 2011).

Ainda na mesma década, com o golpe militar de 1964, a Educação Moral e Cívica é instituída como prática e disciplina obrigatória que “apoiando-se nas tradições nacionais”, tem como finalidade:

a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; **o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;** o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; [ ] (BRASIL, 1969).

Nesse mesmo período foi instituído o Estudo de Problemas Brasileiros – EPB – no Ensino Superior.

Apenas em 1993 o decreto que criava a Educação Moral e Cívica foi revogado, embora ela já estivesse extinta do currículo desde 1986 (LEMOS, 2011). Já o Ensino Religioso tem a sua permanência garantida pela Constituição de 1988, com a volta à democracia política. A Constituição mantém o mesmo texto da LDB de 1971, apenas restringindo a oferta ao Ensino Fundamental. O ensino religioso é tratado como disciplina facultativa e não cita a forma de financiamento, o que permitiu a brecha para o financiamento público. Na LDB de 1996, Lei n. 9.394, o Ensino Religioso é mantido, porém “sem ônus para os cofres públicos”, podendo ser confessional ou interconfessional.

Em 1997 a Lei n.9.475 altera a LDB que passa a tratar o ensino religioso como “parte integrante da formação básica do cidadão”, mas ainda como disciplina facultativa. Delega aos sistemas de ensino a definição da forma de habilitação e admissão de professores e de conteúdos, ouvindo as instituições religiosas. De acordo com a lei “é assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, porém é suprimido o caráter interconfessional. Essa lei também altera a questão do “ônus aos cofres públicos”, uma vez que delega aos sistemas de ensino a definição da forma de admissão de professores.

Após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o MEC dá início à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>9</sup> (BRASIL, 1997). Segundo Arce (2007) o objetivo dos PCN era:

tornar-se uma nova referência para a renovação e reelaboração dos projetos curriculares das escolas, capaz de enfrentar os novos desafios impostos pelas transformações globais e as históricas deficiências e necessidades das diversas realidades nacionais que chegavam à sala de aula e exigiam novas formas de reflexão da realidade para seu adequado entendimento e encaminhamento, no sentido da melhoria de uma sociedade mais justa e democrática (p. 14).

Os PCN apresentam a modalidade Temas Transversais que tratam as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. De acordo com o documento o compromisso é a construção

---

<sup>9</sup> Embora os PCN digam respeito ao Ensino Fundamental e para a Educação Infantil haja os RCNEIs, é importante analisar os PCN nesse aspecto porque dá a dimensão da presença do tema de pesquisa nos documentos oficiais da educação e tudo isso impacta a manutenção de um currículo conservador na Educação Infantil.

da cidadania, dos direitos e responsabilidades. Nos temas transversais a moral e o civismo são tratados através do tema da ética, que se divide em quatro blocos de conteúdos: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

Enquanto o MEC elaborava os PCN, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER<sup>10</sup>, elaborava o PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, que entregou ao MEC em 1996. Em 1997 a editora Ave-Maria publica os PCNER.

Uma vez garantido na LDB, é o momento dos sistemas de ensino se organizarem quanto ao ensino religioso. Estado do Rio de Janeiro (2000), São Paulo (2001), e cidade do Rio de Janeiro (2011), são alguns exemplos.

Cavaliere (2007) apresenta dados da pesquisa que realizou sobre o ensino religioso em 14 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. De acordo com os dados levantados, o ensino religioso vem se justificando, por muitos professores de diferentes disciplinas, como “uma ferramenta a mais na luta pelo fortalecimento do controle social e consequente preservação da autoridade” (CAVALIERE, 2007, p. 313). Essa ferramenta seria necessária devido à “dificuldade dos professores de lidar com alunos desinteressados, rebeldes ou transgressores, e a sensação de perda de autoridade” (p. 313). Os professores de ensino religioso também apresentam grande propensão a acreditar que poderão modificar comportamentos dos alunos e suas perspectivas (p. 314). Quanto a ser confessional, a autora observa que em nenhuma das escolas pesquisadas esse aspecto da lei é contemplado, por razões que vão desde o número de professores às dificuldades em organizar diferentes turmas no tempo e espaço da escola. Os alunos e famílias não são orientados quanto a participação nas aulas ser facultativa ao aluno. Sobre os conteúdos das aulas, a decisão tem ficado a cargo do professor, e vão desde história das religiões a valores morais e de cidadania.

Dessa forma, o que a princípio seria interconfessional, e posteriormente confessional, pode ter se tornado uma ferramenta de humilhação e imposição religiosa. Independente da regulamentação do ensino religioso, a religião está

---

<sup>10</sup> Associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza, fundada em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, durante a vigésima nona Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso—CIER.

presente na escola desde as “inocentes” orações antes do lanche até a discriminação deliberada.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o conhecimento de cunho religioso ocupa o lugar de outros conhecimentos que poderiam transitar nas experiências escolares, ou, pelo menos, poderiam ser tratados de forma menos tendenciosa, apresentando conhecimentos de outra confissão religiosa.

Tanto Cunha (2009) quanto 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.

### 1.3 - Educação Infantil: direitos e práticas

*As crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 16).*

Cabe agora colocar o foco na Educação Infantil, sua história, legislação atual, demandas, políticas, currículo.

Tratar do currículo da Educação Infantil remete à história do atendimento à infância e à história da infância como um conceito/categoria. Diversos autores vêm dando visibilidade à infância e a seu atendimento através do tempo e da política. Em artigo de 2010, Gondra utiliza o termo emergência no título “*A emergência da infância*”, em duplo sentido. Emergência da infância como “uma situação crítica, limite, que requer ações urgentes” e a “ideia de manifestar-se, mostrar-se [ ] uma espécie de aparecimento, nascimento, surgimento, criação, invenção” (GONDRA, 2010, p. 196). Esse jogo de sentidos dá a medida do que tem sido designado como infância e a atenção que lhe tem sido dada.

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 (BRASIL, 2006a). 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.

Em relação ao currículo da Educação Infantil, uma das escassas produções da época foi a publicação de “Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a Educação Infantil” (KRAMER et alii, 1986). Livro que teve e tem larga aceitação e adoção pelos professores (14 edições ao longo dos anos), embora tenha recebido críticas e resistência por parte da academia. Possivelmente isso tenha ocorrido devido à resistência ao tema pela área de Educação Infantil, como aponta Nunes em entrevista concedida para essa pesquisa apresentada no capítulo 2 desta tese.

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 (BRASIL, 2007).

Os avanços legais se traduzem nas ações políticas oficiais como Política Nacional de Educação Infantil: (i) direitos das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a); (ii) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); (iii) Emenda Constitucional Nº 59/2009 – que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009); (iv) Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esses últimos documentos citados já acontecem sob a influência de perspectivas teóricas, que se anunciam com os estudos de Vigotski principalmente, e introduzem no debate das Ciências Humanas e Sociais, em especial da Educação, o paradigma histórico-cultural (FREITAS, 1994).

Essa influência se expressa no artigo 4º das Diretrizes Curriculares:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

No que diz respeito à garantia de direitos da criança, as Diretrizes Curriculares 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. Em relação ao currículo, as diretrizes devem ser “observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (art. 1º) e “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento,



execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (art. 2º). De acordo com o que regem as diretrizes 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.

Quanto à função sociopolítica e pedagógica, as diretrizes devem garantir, entre outros pontos, a construção 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 étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (art 7º, inciso V).

Moreira (1998, p. 13), afirma que, de acordo com suas pesquisas na área do currículo, “os avanços teóricos afetam pouco a prática docente, as discussões travadas dificilmente chegam à escola”. Dessa forma, é possível que no cotidiano das práticas, no currículo real da Educação Infantil, falte densidade teórica que oriente seus rumos.

Eisenberg e Lemos (2009), por exemplo, ao estudarem o conceito de tempo com crianças na pré-escola, apontam que o tempo histórico não é levado em conta na realidade educacional, “Ele só aparece nas comemorações de feriados nacionais e dias simbólicos. Além dessas datas, as crianças na creche e pré-escola frequentemente vivem uma realidade estéril: ‘asocial’ e ‘anistórica”” (p. 14).

### **1.3.1 – Educação Infantil, Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica**

*Ela (a educação) foi considerada o elemento de regeneração da nação, um instrumento para a reforma social e a propulsora do progresso e da civilização*  
(SOUZA, 2000, p. 106-107).

Agora veremos a relação mais específica entre o Ensino Religioso, a Educação Moral e Cívica e a Educação Infantil.

Os embates e disputas anunciadas ou veladas em torno da religião, da ética e da moral se refletem na escola como um todo e também na Educação Infantil. Embora a Educação Infantil não tenha tido o Ensino Religioso ou a Educação Moral e Cívica oficialmente em sua legislação ou documentos oficiais, sempre os teve presentes em suas práticas e nas intenções oficiais como passaremos a ver.

Como visto, a história do atendimento à infância no Brasil revela um processo de guarda e assistencialismo, compensação e falta de clareza sobre suas finalidades, acrescido das ausências e indefinições. Esse quadro 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.

A análise do Plano de Ação Anual de onze escolas de Ensino Fundamental com classes anexas de Educação Infantil numa rede pública municipal (MAIA, 2011), mostrou que cinco apresentam uma lista de datas comemorativas a serem trabalhadas e uma recomenda que as datas comemorativas sejam inseridas no trabalho. A lista é extensa e variada composta por 63 datas comemorativas que podem ser divididas em religiosas, cívicas e morais e de conhecimentos gerais.

As datas religiosas identificadas – Páscoa, Corpus Christi, Natal – são do tronco religioso judaico-cristão. Embora sejam em menor número em relação aos outros tipos de datas, são as que aparecem em todos os planos e se remetem também a feriados e recessos. A moral e a prática religiosa impregnam as práticas escolares nessa etapa da Educação Básica. Fazem parte do currículo: conhecimentos, práticas e valores a serem ensinados e desenvolvidos com as crianças, considerados um conhecimento universal necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança. Durante a pesquisa várias situações puderam ser identificadas, nas quais a imposição religiosa se dava como algo natural e inerente ao currículo da Educação Infantil.

As datas cívicas e morais são as que aparecem em maior número, trinta e quatro, e implicam conhecimentos e valores relacionados à pátria, à família e à convivência social. Das trinta e quatro datas cívicas e morais, doze estão relacionadas à pátria: Dia de Tiradentes, Dia do Descobrimento do Brasil, Dia do Soldado, Dia do Hino Nacional, Dia do Folclore, Dia da Independência, Dia da Fraternidade Brasileira, Aniversário da Cidade, Eleições, Dia da Bandeira, Dia da Cultura, Dia da Proclamação da República. Quatro estão relacionadas à família: Dia das Mães, Dia das Avós, Dia dos Pais, Dia da Família e dezoito à convivência social: Dia do Idoso, Dia da Mentira, Dia do Livro Didático, Dia da Família na Escola, Dia da Educação, Dia da Comunidade, Dia do Silêncio, Dia do Trabalho, Dia da Mulher, Dia da Biblioteca, Dia da Paz, Dia do Abraço, Dia da Escola, Dia

da Infância, Dia dos Namorados, Dia do Amigo, Dia das Crianças, Dia do Professor.

As datas de conhecimentos gerais, aquelas que podem se justificar como motivadoras de atividades e estudos para ampliar os conhecimentos da criança sobre o mundo natural e cultural, são vinte e seis, em menor número que as cívicas e morais. São elas: Carnaval, Outono, Dia do Índio, Dia de Monteiro Lobato, Dia do Pintor, Dia do Circo, Inverno, Dia da Água, Dia do Teatro, Dia do Meio Ambiente, Dia do Livro Infantil, Festa Junina, Dia do Pescador, Dia do Bombeiro, Dia do Futebol, Dia do Trânsito, Primavera, Dia da Música, Dia do Zumbi, Verão, Dia das Comunicações, Dia da Eliminação do Preconceito, Dia da Proteção das Florestas, Dia da Conservação do Solo, Dia do Meio Ambiente, Dia da Saúde e Nutrição.

Há datas que nos levam a pensar sobre as tradições inventadas, , criadas à medida que há necessidade de buscar estabilidade num mundo cada vez mais instável. Datas também são criadas e passam a incorporar o calendário civil para dar respostas a novas demandas sociais ou políticas. Essas datas vão sendo incorporadas ao calendário escolar sem que isso passe por um debate ou reflexão por dentro da escola. As datas são simplesmente instituídas e são incorporadas.

Por outro lado, quando datas são instituídas no sentido de provocar tensão nas verdades conservadoras ou de resgatar dívidas históricas e sociais, a escola incorpora ao calendário, mas muitas vezes a torna uma comemoração estereotipada. Um exemplo comum e recente é o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra<sup>11</sup>. É data de resistência e de transgressão, conquistada pelo movimento negro. No entanto, geralmente, se torna dia de apresentar ritmos comerciais e fazer tranças nas crianças.

Na literatura voltada para as práticas na Educação Infantil é possível encontrar também a clara referência a um currículo pautado em datas. Ayres (2012) apresenta no capítulo 4 intitulado “Técnicas a serem aplicadas nas atividades com artes específicas para a Educação Infantil” do livro “Educação

---

<sup>11</sup> Para homenagear Zumbi dos Palmares, herói da resistência negra para o fim da escravidão no Brasil, morto em 20 de novembro de 1695, e ampliar os espaços de debates sobre questões raciais no Brasil, a Lei 12.519/2011 instituiu a data como *o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra*. Fruto de uma intensa articulação do Movimento Negro Brasileiro, a data é uma referência à reflexão sobre o papel dos negros e negras para construção do país. Não é um feriado nacional. Atualmente, mais de 1047 municípios decretaram feriado no Dia Nacional da Consciência Negra,

Infantil – teorias e práticas para uma proposta pedagógica”, uma lista de 158 datas como sugestão para trabalhar a arte em temas transversais. Apresenta ainda uma série de sugestões de atividades relacionadas às datas. O mesmo livro apresenta uma série de textos explicativos de datas comemorativas a serem trabalhados com as famílias.

A escolarização, e conseqüentemente o currículo, tem grande contribuição para a constituição da identidade e conformação ideológica dos sujeitos e grupos sociais que atuam na escola. Toda opção de organização curricular tem relações que vão além do que explicitam, o que também ocorre com o currículo centrado ou permeado pelo calendário civil e/ou religioso oficial.

Daí a necessidade de dar visibilidade a essa questão, para conhecer o que dizem os atores sociais (adultos e crianças) e para – como decorrência – contribuir para que as escolas façam mais do que transmitir e manter tradições que se constituíram num viés ideológico sobre as quais, nem sempre, os envolvidos nas práticas têm clareza.

Ouvir crianças e adultos sobre as atividades cotidianas realizadas nas escolas, os conhecimentos trabalhados, os valores transmitidos e os afetos (seu currículo), buscando identificar a existência de diferenças entre escolas exclusivas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que têm turmas de Educação Infantil é o compromisso primeiro desta tese.