



INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

CECÍLIA DE CAMPOS SAITU

DATAS COMEMORATIVAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-
raciais

Sob a orientação do professor:
Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Nova Iguaçu/ Seropédica RJ
Setembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S132d Saitu, Cecília de Campos, 1984-
 Datas comemorativas e o currículo da educação
infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras
e relações étnico-raciais / Cecília de Campos Saitu. -
2017.
 84 f.

 Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
educação, contextos contemporâneos e demandas
populares, 2017.

 1. Educação infantil. 2. Datas comemorativas. 3.
Relações étnico-raciais. 4. Colonialidade. 5.
currículo. I. Oliveira, Luiz Fernandes de, 1968-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em educação,
contextos contemporâneos e demandas populares III.
Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

CECILIA DE CAMPOS SAITU

**“DATAS COMEMORATIVAS E O CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre pedagogias
decolonizadoras e relações étnico-raciais”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 04/09/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA - UFRRJ - Orientador

Prof. Dr. JOSÉ VALTER PEREIRA - UFRRJ

Prof.ª. Dr.ª. MÔNICA REGINA FERREIRA LINS - UERJ

Seropédica (RJ)
Setembro/2017

AGRADECIMENTO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

Paulo Freire

O caminhar para a construção desta dissertação foi cheio de percalços difíceis, trilhar este caminho não teria sido possível sem uma forte rede de solidariedade, carinho e amizade.

Gostaria primeiramente de agradecer ao meu orientador, Luiz Fernandes, mais que um professor, um grande amigo que a vida, os orixás e a academia me trouxeram. Sem seu apoio, auxílio, carinho e amizade, nada disso teria sido possível. Um agradecimento mais que especial à Mônica Lins, mais que parte da banca, uma pessoa incrivelmente amiga, parceira, que levo no meu coração e que foi de fundamental importância com suas contribuições.

Ao GPMC, agradeço o apoio e todas as dicas e contribuições, somos mais que um grupo de pesquisa, somos uma família!

Levo grandes amigos desta minha turma de mestrado, Lilian, Priscilla, Janine..., Renata...muito obrigada também! Tarciso, seu auxílio foi imprescindível!

Às professoras entrevistadas, que trouxeram seus depoimentos acerca da realidade do chão da escola, obrigado pela atenção, colaboração e carinho dispensados...

E por fim, à minha família, William, Regia e minhas meninas... Apesar de todas as dificuldades que passamos, não conseguiria sem o apoio e o amor de vocês... Ser mãe e trabalhadora na academia é árduo, parece que não fomos feitas para este espaço... Mas com a ajuda de vocês pude ser mãe pela terceira vez ao mesmo tempo em que escrevia essa dissertação. Devo especial agradecimento ao meu companheiro por ter me incentivado desde o início, quando eu mesma não acreditava ser possível.

Muito obrigada.

SAITU, Cecília de C. DATAS COMEMORATIVAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais. Nova Iguaçu (RJ): 2017. [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Resumo:

O presente trabalho propõe a discussão sobre a forma como as instituições de educação infantil (nesse caso, especificamente, as públicas e do município do Rio de Janeiro) têm suas práticas curriculares relacionadas a datas comemorativas, em sua maioria, àquelas de cunho religioso-cristão, cívicas ou associadas a um modelo de família patriarcal mononuclear. Diante dessa reflexão, surge como principal questão saber quais as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil e compreender que consequências podem ter na formação dessas crianças, que estão vivendo suas primeiras experiências sociais fora do âmbito familiar. Afinal, que culturas são representadas e valorizadas nessas práticas? Todos os sujeitos (educadores e alunos) se identificam com as manifestações culturais presentes na escola e podem se expressar livremente diante das mesmas? A diversidade étnico-racial, cultural e religiosa é respeitada nesse contexto? Afinal, como se desenham as orientações dos documentos oficiais a respeito do currículo da educação infantil? As questões postas neste trabalho se relacionam ainda às concepções curriculares dos docentes e das instituições de Educação Infantil, tendo em vista que há muitas entrelinhas a investigar entre o currículo oficial e aquele praticado no cotidiano escolar. Relacionam-se ainda a uma reflexão acerca de qual cultura é aceita e valorizada dentro do espaço educativo formal. Para dialogar com as questões aqui colocadas, o trabalho se apoiará teoricamente na perspectiva histórica da construção da ideia de infância e de uma educação para as crianças pequenas no Brasil, e também, nos conceitos de currículo, colonialidade e racismo epistêmico.

Palavras-chave: currículo, educação infantil, colonialidade, relações étnico-raciais.

SAITU, Cecília de C. **COMMEMORATIVE DATES AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM: Reflections on decolonizing pedagogies and ethnic-racial relations.** Nova Iguaçu (RJ): 2017. [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Abstract:

The present work proposes the discussion about the way in which the Early Childhood Education institutions (in this case, specifically, the public ones in the Rio de Janeiro) have their curricular practices related to commemorative dates, in their majority, those of religious-Christian, civic or associated to a mononuclear patriarchal family model. In light of this reflection, the main question arises as to the reasons for the presence of certain commemorative dates in the curricular practices of Early Childhood Education and to understand what consequences they may have in the formation of these children, who are living their first social experiences outside the family context. After all, what cultures are represented and valued in these practices? Do all subjects (educators and students) identify with the cultural manifestations present in the school and can express themselves freely in front of them? Is ethnic, racial, cultural and religious diversity respected in this context? After all, how do you draw the guidelines of official documents on the curriculum of early childhood education? The questions posed in this paper are still related to the curricular conceptions of teachers and institutions of Early Childhood Education, considering that there are many lines to investigate between the official curriculum and that practiced in school everyday. They are also related to a reflection about which culture is accepted and valued within the formal educational space. In order to discuss the issues raised here, the paper will theoretically support the historical perspective of the construction of the idea of childhood and an education for the young children in Brazil, as well as the concepts of curriculum, coloniality and epistemic racism.

Key words: curriculum, Early Childhood Education, coloniality, ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1 - Ser ou não ser criança, eis a questão:	
1.1 -A construção da ideia de infância	14
1.2 -Mais respeito eu sou criança	17
1.3 -Percurso de uma educação para as crianças pequenas	22
2 – Currículo, colonialidade e datas comemorativas	
2.1 – Currículo: poder e coração	28
2.2 – Diretrizes curriculares, documentos oficiais: afinal onde estão as datas comemorativas?31	
2.3– Currículo e colonialidade	38
3- Datas comemorativas e práticas curriculares: a perspectiva docente	42
3.1 – Apresentando as educadoras	44
3.2 - Formação.....	45
3.3- Rotinas	49
3.4 - Planejamento.....	52
3.5 – Currículos pensados e praticados	55
3.6 – Datas comemorativas, projetos, temas...uma colcha de retalhos mal costurada	57
Considerações finais.....	64
Referências bibliográficas	75
Anexos.....	78

Introdução

Caminhos até aqui...

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.” (FREIRE, 1996).

Ser professora... acho que a essência que sempre me moveu, desde bem cedo... Com mãe professora da rede municipal, sempre vivi em meio a livros, cadernos e mimeógrafos¹. Busquei a profissão pelo exemplo materno, ainda que esta já não acreditasse que seria uma boa opção para a filha. Os rumos que a profissão tomara, com a desvalorização crescente por parte dos poderes públicos, e, também a falta de reconhecimento por parte da sociedade de uma forma mais geral, fez com que minha mãe tentasse me demover da ideia de seguir seus passos na carreira do magistério. Mas não houve jeito, na época a paixão e a idealização falaram mais alto, resolvi fazer o Ensino Médio de Formação de Professores (conhecido como Normal) e logo em seguida comecei a cursar a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no ano 2000. Concomitantemente, prestei concurso para Professor na rede pública municipal do Rio de Janeiro, para trabalhar com as séries iniciais do Ensino fundamental e com Educação Infantil. Comecei a lecionar, no ano seguinte, pouco depois de iniciar a graduação e logo no início, os caminhos já foram me levando para o trabalho com as crianças menores, na alfabetização e na Educação Infantil.

Talvez pela inexperiência, pela pouca idade, talvez por lacunas na formação inicial, passei por momentos muito angustiantes e conflituosos nesse início como educadora. É válido ressaltar, que sem nenhuma outra experiência profissional, aos dezessete anos, tudo era extremamente difícil e confuso. A teoria, que estava aprendendo na Universidade, e a prática docente pareciam dois polos opostos. As falhas do sistema público de ensino com relação à estrutura física, falta de materiais e a quantidade grande de alunos em sala tornou esse início de profissão ainda mais árduo, e também não havia apoio das equipes de direção das

¹ Equipamento movido a álcool que reproduz folhas de uma matriz confeccionada sobre carbono. Professores costumavam usar para reproduzir exercícios para seus alunos.

instituições onde trabalhei. O sonho de dar aulas se desmoronava perante a realidade cruel da prática pedagógica na rede pública de Educação. Foi no encontro, e nas trocas com os colegas professores, que, aos poucos, ganhei segurança e comecei a desenvolver minhas próprias ideias e práticas.

Em paralelo a tudo isso, desde o início da adolescência, já estava em contato com as religiões de matrizes africanas, a Umbanda a princípio e, depois, o Candomblé. Sempre busquei reafirmá-las, fazendo questão de demonstrar minha religiosidade em todos os meus espaços de convivência: escola, grupos de amigos, etc. Fazia isso sem nenhuma orientação política ou teórica, apenas não conseguia enxergar porque as outras religiões podiam ser ditas, estar explícitas e a minha não. A intolerância e a discriminação com as religiões de matrizes africanas me incomodavam, e, aliadas a uma inconformidade própria da idade, faziam com que não aceitasse esconder-me ou fazer como a maioria das pessoas do meu terreiro: me declarar espírita publicamente. Afinal, eu não era espírita... eu era macumbeira² mesmo, da umbanda, botava roupa, batia tambor! É importante dizer aqui, que a maior parte das pessoas que tem medo, ou vergonha, de assumir sua religião publicamente o faz por conta da discriminação e da intolerância religiosa, discriminação que também é racial, por serem religiões de base ou matriz africana, essencialmente religiões NEGRAS. Discriminação esta construída historicamente, desde o início da colonização brasileira onde estas religiões eram consideradas paganismos, rituais primitivos e demoníacos, cuja prática foi proibida e punida por muitos anos, período em que a religiosidade católica associada à política colonial eram violentas e agressivas com a religiosidade africana.

Enquanto professora, sempre que notava algum tipo de discriminação dentro das minhas salas de aula buscava intervir. Intervenções estas ainda bastante isoladas e tímidas, pois não tinha nenhum arcabouço teórico ou político. Nesse sentido é importante colocar que já havia me deparado (e me incomodado) na minha prática docente, com inúmeras situações onde crianças (e adultos) praticaram atos de preconceito e discriminação raciais alusivos a aspectos físicos, culturais e, também, ao pertencimento religioso, presenciei várias vezes o uso da palavra macumbeiro como uma espécie de palavrão... Os alunos sempre vinham a

² **Macumba** é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. O termo, porém, acabou se tornando uma forma pejorativa de se referir a essas religiões. Alguns membros dessas religiões costumam autodeclarar-se **espíritas** (denominação dada aos seguidores do kardecismo, doutrina reencarnacionista formulada por Allan Kardec). Os termos “botar roupa” e “bater tambor” muitas vezes também são colocados de forma negativa ou ofensiva para definir os praticantes dessas religiões.

mim, muito ofendidos, se queixar de terem sido xingados de macumbeiros e costumavam sair frustrados quando eu explicava a respeito da religião. Alguns cochichavam: “A tia é macumbeira também!” A tia era, mas não somente por isso procurava ensinar e combatia o preconceito, minha concepção de educação sempre envolveu justiça, igualdade, construir com os pequenos um espaço democrático e de construção de conhecimentos. Iniciei minha carreira profissional na rede pública e, portanto, era essa a única realidade que conhecia.

Mas foi algum tempo depois, que os rumos da vida pessoal me aproximaram mais das discussões raciais e sobre as relações étnico-raciais na educação. Após a minha iniciação no Candomblé e o surgimento de novos relacionamentos sociais e pessoais, conheci e me aproximei mais das questões da religiosidade, da intolerância religiosa e de militantes de alguns movimentos sociais, partidos de esquerda e do Movimento Negro. Com o desenvolvimento de uma maior consciência, busquei fazer uma pós-graduação em Educação e Relações étnico-raciais no Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) em 2010. Com o passar do tempo, das leituras e discussões fui me apropriando mais e percebendo a urgência de ampliar cada vez mais esse debate, principalmente dentro do espaço escolar, da educação formal, mas não só nele.

A partir das experiências durante a especialização e da minha prática docente, iniciei minha pesquisa sobre Educação e Religiosidade de matriz africana, com foco na lei 10639\03³, para a monografia da pós-graduação. Durante a pesquisa pude perceber o desconhecimento dos colegas docentes a respeito da lei e seu desinteresse, em alguns casos, e receio, em outros, de se abordar questões ligadas à discriminação racial e, sobretudo, religiosa dentro do espaço escolar. Boa parte deles considerava que trabalhar com essa temática era um estímulo ao preconceito, e que não era papel da escola abordá-la. Identifiquei ainda que a religiosidade de matriz africana era uma espécie de tabu, assunto proibido, no qual evitavam tocar. Mas que a religião cristã era vista como algo natural, culturalmente aceitável, presente na escola em culminâncias de projetos e comemoração de datas como a Páscoa e o Natal, afinal “todo mundo acredita em Deus” e “não tem nada de mais rezar”.

Paralelamente a isso, continuava meu trabalho como docente, mas agora com maior arcabouço teórico tentava inserir as discussões sobre a lei 10639\03 e sobre as relações étnico-

³ Lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), e trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira. Lembramos que posteriormente a LDB foi novamente alterada pela lei 11.645/08, que mantém as mesmas alterações feitas pela lei 10.639/03, porém abarcando as populações indígenas e seus descendentes.

raciais não só na minha prática diária com os alunos, intervindo mais e buscando instrumentalizar e auxiliá-los na construção de uma autoimagem positiva, estimulando também sua autoestima, mas também nas conversas com os colegas, reuniões e planejamento de projetos pedagógicos. Descobri que havia alguns livros de literatura infanto-juvenil sobre história e cultura africana e afro-brasileira na Sala de Leitura da escola e comecei a utilizá-los. Dei-me conta de que a maior parte dos professores preferia se isentar dessas discussões ou “por que os evangélicos não aceitariam” ou porque achavam que “aumentava o preconceito”, “a escola deveria ser neutra”, e percebi que a inclusão das temáticas étnico-raciais significava para muitos deles ter que lidar com os próprios preconceitos, vários professores também eram evangélicos e tinham muita resistência a esse trabalho.

Trabalhando com alunos de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, com adolescentes em um Projeto de Aceleração de Estudos, pude perceber que ambos apresentavam posturas discriminatórias em alguns momentos, mas que os da Educação Infantil se abriam ao novo e interagem de forma muito mais livre e interessada com as temáticas étnico-raciais ou com elementos culturais afro-brasileiros. Não demonstravam relutância em participar das atividades ainda que envolvessem histórias de orixás⁴, tambores ou demais elementos culturais de origem africana ou afro-brasileira. Pude confirmar, ainda, que a resistência dos professores e da direção era muito maior e mais difícil de romper do que a dos alunos e responsáveis. É importante destacar aqui que não estou alegando que o preconceito por parte dos docentes e sua falta de interesse são os únicos motivos que os tornam resistentes às questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola, durante todo esse percurso, tanto acadêmico como enquanto docente da educação infantil e do ensino fundamental identifiquei a ausência de formações ou de qualquer tipo de instrumentalização desses profissionais a respeito da lei 10639\03, por parte da Secretaria Municipal de Educação ou de qualquer outro órgão governamental, no meu caso mais especificamente no município do Rio de Janeiro. Em síntese, boa parte desses profissionais realmente sequer tinha ouvido falar a respeito da legislação e da obrigatoriedade de ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas e também não se sentiam seguros em lidar com essa temática.

Todos esses elementos foram me motivando a estudar e pesquisar cada vez mais as questões relativas à educação e às relações étnico-raciais, e no ano de 2014 surgiu a oportunidade de ingressar no Grupo de pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e

⁴ Deuses nagôs cultuados no Candomblé da nação ketu. Exemplos: Iemanjá, Oxum, Oxalá, etc.

Culturas (GPMC), coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, do qual continuo a fazer parte atualmente. Com a inserção no grupo, pude me aprofundar nas leituras e nas discussões não somente sobre a lei 10639\03 e as questões raciais na educação, mas também sobre as relações entre educação e movimentos sociais. Toda essa efervescência de debates suscitou a vontade de dar continuidade ao meu caminho acadêmico que culminou com a aprovação para o Mestrado no programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na Linha de Pesquisa Educação e Relações étnico-raciais. Minha proposta inicial de pesquisa consistia em analisar a implementação do ensino religioso na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, refletindo sobre a questão da religiosidade de matriz africana e os possíveis prejuízos que isso poderia causar na aplicabilidade da lei 10639\03.

E como nossos caminhos estão sempre em constante transformação, e a cada passo dado se abrem inúmeras outras possibilidades, logo que iniciei o mestrado passei a integrar a equipe de direção em uma Creche Municipal da rede pública do Rio de Janeiro, fato que me aproximou ainda mais das reflexões sobre infância, culturas e currículo. Ao me familiarizar com as novas tarefas e funções adquiridas, passei a ser responsável por acompanhar o planejamento e a execução do projeto político-pedagógico e demais projetos da instituição, estando muito próxima dos docentes nesse processo. Estar dentro do sistema de administração pública, de certa forma, fez com que surgissem muitas dúvidas e críticas com relação ao mesmo, mas por outro lado, passei a poder intervir mais diretamente no trabalho docente, buscando inserir o debate sobre as questões étnico-raciais bem no início da Educação Infantil.

Todo esse percurso despertou minha atenção para a presença das datas comemorativas como uma espécie de fio condutor das práticas curriculares na Educação infantil e, de quais significados isso poderia ter no sentido de uma educação preocupada com as questões étnico-raciais e com o respeito à diferença. Fantasias, cartazes, “trabalhinhos”... Basta olhar ao nosso redor, nas ruas e no cotidiano familiar que nos depararemos, sem dúvida, com as tais orelhinhas de coelho, gorrinhos de Papai Noel ou cocares de índio com os quais os alunos da Educação infantil costumam sair vestidos da escola em algumas dessas datas... Quem nunca viu uma apresentação do Filho ou de algum parente no Dia das Mães, no Natal, ou na Festa Junina da escola? As datas comemorativas não são apenas uma forte presença nas práticas

curriculares da Educação Infantil mas constituem-se em grande parte das vezes como a base para todo o trabalho pedagógico.

Através do GPMC, em conjunto com outros dois colegas, tive a oportunidade de escrever um trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras (2015), realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) onde pesquisamos a presença das datas comemorativas como base das práticas docentes de uma instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro, os dispositivos oficiais e a visão dos educadores a respeito disso. Aplicamos alguns questionários para professores e agentes de educação infantil, observamos algumas práticas dessa instituição e pudemos identificar que a maior parte das datas, que são utilizadas como base para a elaboração das atividades e dos projetos pedagógicos, possui cunho religioso ou cívico, e dessa forma acaba por reforçar um modelo cultural eurocêntrico, patriarcal, branco e cristão, relegando a visões estereotipadas e preconceituosas outras formas e elementos culturais, como dos indígenas por exemplo.

Na construção deste trabalho foi possível notar que esse seria um campo de discussão bastante enriquecedor, onde poderíamos abordar elementos das relações étnico-raciais na escola e de como a educação, mais especificamente, a Educação Infantil, sendo um importante veículo de socialização primária, pode tanto ser um espaço de reprodução da lógica colonial e dessa cultura eurocentrada como um espaço de construção de autonomia, de criticidade e de valorização e respeito às diferenças. Pois assim como coloca Kabengele Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

As considerações extraídas da pesquisa realizada, associadas à preocupação que já possuía em relação à forma como as práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil se mostravam limitadas pelas datas comemorativas, com a obrigatoriedade de apresentações, de lembrancinhas a serem confeccionadas e fantasias que muitas vezes os alunos sequer

compreendem e, que comumente são confeccionadas pelos adultos sem a participação das crianças e desassociadas de qualquer construção coletiva de conhecimentos, me trouxeram até aqui e fizeram parte da construção e elaboração da presente pesquisa. E após todo o meu trajeto acadêmico, passou a me preocupar mais ainda perceber que estas datas priorizam e reforçam um determinado modelo cultural (eurocêntrico, patriarcal, cristão) em detrimento de outros que são subalternizados, invisibilizados, e, como isso pode influenciar prejudicialmente na formação dessas crianças, na construção de uma autoimagem positiva por elas e na sensação de identificação e valorização de sua cultura nas práticas curriculares escolares. Além disso, essa prática coloca a criança em uma posição passiva no processo, onde é o adulto que pensa e determina os conceitos a serem trabalhados, sem considerar suas reais necessidades e interesses, sem observá-la também como um sujeito ativo, pensante, como um indivíduo que pertence a um grupo e é produtor de cultura e de conhecimento.

Delimitando o tema e objeto de estudo

Diante das discussões a respeito das relações étnico-raciais, da implementação da lei 10639\03 e das minhas vivências acadêmicas e profissionais percebo a importância da discussão sobre a forma como as instituições de educação infantil (nesse caso, especificamente, do município do Rio de Janeiro) têm suas práticas curriculares relacionadas a estas datas comemorativas. Sendo, portanto, esta a temática central desta pesquisa.

Falar de currículo é algo extremamente complexo, pois é um campo extremamente amplo e, que possui muitas definições diferentes, e, inclusive divergentes entre si. De acordo com Candau e Moreira (2007), o currículo está relacionado às:

experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (p.18)

Assim como existe um currículo pensado, estruturado, inclusive em forma de normativas ou diretrizes oficiais por parte dos sistemas de ensino, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), há também o currículo que é de fato praticado em cada sala de aula e cada unidade escolar, este é dinâmico estando em constante processo de transformação e reestruturação. Como coloca Oliveira (2003):

(...) os currículos que criamos misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. (p. 1)

Partindo da minha experiência como docente, a princípio, e depois enquanto gestora na Educação Infantil foi possível perceber a forma como as práticas curriculares da mesma estão intimamente ligadas, e de certa forma, aprisionadas às datas comemorativas, em sua maioria, àquelas de cunho religioso-cristão, cívicas ou associadas a um modelo de família patriarcal mononuclear. Muito pouco se pesquisou acerca do tema e, as pesquisas encontradas não versam a respeito das questões relacionadas às relações étnico-raciais e à discriminação e subalternização da cultura afro-brasileira e de seus elementos. Ao pautar suas práticas nesse formato, as instituições de Educação Infantil parecem privilegiar um determinado tipo de cultura e incutem nas crianças, desde muito pequenas, a ideia de que esta cultura é superior às outras. Maia (2011), em sua pesquisa, observou que as datas comemorativas muitas vezes são tratadas como conteúdos e que os profissionais aprovam e naturalizam a presença das mesmas como fio condutor das suas práticas curriculares. Destaco aqui, ainda, que em alguns municípios elas estão presentes nas diretrizes curriculares como componentes curriculares, como é o caso do município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro. Entretanto, não aprofundarei esta discussão, pois, para a presente pesquisa tive de delimitar o campo, fazendo a opção por trabalhar apenas com o município do Rio de Janeiro. Ainda assim, considero válido registrar aqui que, em alguns locais, essas questões estão tão arraigadas que se refletem, inclusive, explícitas na redação dos documentos oficiais.

Diante dessa reflexão, surge como principal questão saber quais as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil e compreender que consequências podem ter na formação dessas crianças, que estão vivendo suas primeiras experiências sociais fora do âmbito familiar. Afinal, que culturas são representadas e valorizadas nessas práticas? Todos os sujeitos (educadores e alunos) se identificam com as manifestações culturais presentes na escola e podem se expressar livremente diante das mesmas? A diversidade étnico-racial, cultural e religiosa é respeitada nesse contexto? Afinal,

como se desenham as orientações dos documentos oficiais a respeito do currículo da educação infantil?

As questões postas neste trabalho se relacionam ainda às concepções curriculares dos docentes e das instituições de Educação Infantil, tendo em vista que há muitas entrelinhas a investigar entre o currículo oficial e aquele praticado no cotidiano escolar. Relacionam-se ainda a uma reflexão acerca do significado de cultura, e de qual cultura é aceita e valorizada dentro do espaço educativo formal. A escola, como instituição voltada para a formação das novas gerações, está sempre relacionada com ideologias, ideias e valores postos na sociedade de forma que pode vir a reproduzi-los ou transformá-los, porém nunca se isentar deles. Como Freire (2002) coloca:

... a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (p.61)

Sendo um dos principais espaços de formação do indivíduo e onde ele começa a aprender a viver em sociedade fora do ambiente familiar, a escola, é, por conseguinte, um espaço político, e nele o sujeito pode se deparar, também, com as primeiras experiências de preconceito e/ou exclusão. Essas são questões de fundamental importância pois as instituições de Educação Infantil são, em geral, um dos primeiros espaços sociais em que a criança transita e, destaco aqui o quão prejudicial isso pode ser, principalmente nessa fase em que as crianças estão tendo suas primeiras experiências sociais fora do âmbito familiar e isso se torna ainda mais grave se considerarmos que boa parte dessas instituições funcionam em horário integral, onde a permanência dos alunos pode chegar a dez horas diárias, obedecendo entre outras lógicas, à tendência da concepção da escola como espaço preferencial de educação das crianças.

Partindo dessas reflexões, os objetivos da presente pesquisa são os seguintes:

- Identificar quais datas comemorativas estão presentes no cotidiano da Educação infantil;
- Analisar as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil;
- Compreender o que estas datas reforçam ou omitem enquanto parte de conteúdos de uma formação escolar, numa perspectiva étnico-racial e decolonial;

- Investigar se estas datas comemorativas se relacionam com as indicações e orientações dos documentos oficiais, analisando a relação entre o currículo pensado e o praticado nas escolas;
- Compreender a visão dos profissionais da educação infantil a respeito dessa prática;

Escolhas metodológicas

Com o intuito de atingir os objetivos propostos para a presente pesquisa, investigando as práticas curriculares da Educação Infantil e sua relação com as datas comemorativas, foi necessário pensar estratégias metodológicas capazes de fazer uma abordagem qualitativa, envolvendo tanto a técnica da entrevista como a análise documental e bibliográfica.

Pesquisar as práticas curriculares na Educação infantil é algo extremamente amplo e no município do Rio de Janeiro, há mais de 460 unidades que trabalham com esse segmento somente na rede pública⁵, houve a necessidade de delimitar o campo e optei por entrevistar professores de Educação Infantil (P.E.I.'s) com formação em Pedagogia em Universidades Públicas, para compreender também a relação entre suas práticas curriculares e a questão da formação.

A opção pelas entrevistas justifica-se por trazer à tona o olhar dos sujeitos diretamente envolvidos no processo, buscando alcançar informações e significados que não são possíveis de se perceber através da análise apenas documental, obtendo uma maior compreensão sobre como se desenvolvem suas práticas curriculares. O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, pois ao passo que apresenta algumas perguntas para auxiliar a desencadear as ideias também deixa espaço para que os entrevistados possam ir além do que lhes foi solicitado, trazendo reflexões mais aprofundadas e outras questões significativas.

Para compreender melhor a relação entre o currículo pensado e o praticado na Educação Infantil, realizaremos a análise dos documentos oficiais como, por exemplo, Referenciais Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Orientações Curriculares da Rede Municipal. Será necessário, a fim de compreender melhor essa relação, buscar a definição de currículo pensada pelos sistemas públicos de ensino e aquela praticada e reelaborada cotidianamente pelos profissionais entrevistados, a fim de

⁵Segundo dados do site da prefeitura em outubro de 2015. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>

investigar de forma mais aprofundada a questão da presença das datas comemorativas. Será necessário analisar ainda diversas fontes e produções acadêmicas como artigos, teses, dissertações e livros, para ajudar a construir alguns conceitos teóricos, como o de currículo e o de infância, por exemplo, contextualizando as ações dos sujeitos nas suas práticas curriculares e pedagógicas.

Referenciando...

Com o intuito de contextualizar melhor a pesquisa, buscaremos apoio no trabalho de Phillippe Ariès (1981) para delinear um paralelo histórico com a construção social da ideia da infância, ou seja, de uma visão da criança como um ser particular com características e necessidades muito diversas às do adulto e, que, portanto, necessitam de cuidados especiais. Esse recorte é de fundamental importância para chegarmos ao conceito de infância com o qual lidamos no presente trabalho.

Trabalharemos aqui com uma perspectiva de infância e de criança como seres ativos, que produzem cultura e são produzidos por ela simultaneamente, indivíduos com necessidades e interesses particulares sim, mas que possuem voz e direitos e, portanto, não são meros receptáculos de conteúdos e informações a serem preenchidos. Sujeitos diversos, diferentes sim em inúmeros aspectos, pertencentes a grupos também diversos, e que precisam ter essa diferença respeitada e representada na escola. Para a discussão desta visão acerca da infância traremos os autores Walter Benjamin (1995, 2002), Sônia Kramer (2003, 2005) e Manuel Sarmiento (1997, 2015). Pois, de acordo com Kramer (2005):

quando a gente fala da criança como sujeito que produz cultura, não se pode esquecer que ela pertence a uma classe social e a uma história dentro de um determinado grupo. Precisamos ver a criança como sujeito e oferecer possibilidades para que ela produza, seja respeitada na escola, na creche e na vida social. (p. 6)

A perspectiva benjaminiana vem de encontro a esta concepção de infância pois coloca a criança como um sujeito ativo e participativo, imersa na cultura, ao mesmo tempo parte e produtora dela. Esta visão implica autonomia, protagonismo e decisão, não corroborando em nada com uma infância dependente e submissa ao mundo do adulto.

Faz-se necessário apresentar um breve histórico da evolução recente da Educação Infantil no Brasil, e no Rio de Janeiro, elencando os principais elementos que influenciaram as atuais concepções de educação infantil e de infância. Para esse debate buscaremos apoio

nas ideias de Sônia Kramer (2006) e Moysés Kuhlmann Jr.(2000). Os autores buscam traçar um panorama crítico acerca do desenvolvimento da Educação Infantil a nível nacional, e dessa forma, buscaremos estabelecer conexões com o que ocorreu com o sistema municipal, campo da presente pesquisa.

A partir das reflexões já citadas fica explícito que será necessário abordar, nesta pesquisa, questões relativas ao conceito de currículo e de práticas curriculares, com destaque para a Educação Infantil e para as relações étnico-raciais. Pela amplitude e complexidade destes conceitos, dialogaremos com as ideias dos autores Jurjo Torres Santomé (1995) e Inês Barbosa de Oliveira (2003). Santomé (1995) aborda a questão curricular sob a ótica das culturas que são silenciadas, invisibilizadas e negadas na escola. De acordo com o autor, os conteúdos presentes na maior parte das instituições escolares e toda a prática curricular atrelada a eles demonstra a presença dominante de culturas hegemônicas colocando aquelas pertencentes a outros grupos sociais de forma estereotipada e subalternizada, isso quando estão presentes. Estas culturas a que ele se refere como silenciadas são aquelas dos grupos comumente classificados como “minoritários”, por não dispor de estruturas importantes de poder. Encaixam-se aqui as populações negras e indígenas, entre outras. Suas ideias são extremamente importantes para discutirmos a forma como as datas comemorativas podem valorizar e disseminar determinada cultura em detrimento de outras, e o que isso pode refletir na formação das crianças no início de seu processo de escolarização e socialização.

A partir daí me apoiarei também nas ideias de Oliveira (2003), para além de discutir o currículo como algo oficial, presente em normas e diretrizes, buscar compreender melhor o que determina a presença ou ausência de determinadas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação infantil, partindo da reflexão sobre os currículos pensados e aqueles praticados de fato nas salas de aula da Educação Infantil. O que determina quais datas comemorar na escola? E a manutenção dessas datas no currículo praticado ao longo dos anos, a que se deve?

Com o intuito de responder satisfatoriamente às questões apresentadas, recorro ainda às ideias do grupo denominado Modernidade\ Colonialidade⁶, pois alguns dos conceitos

⁶ O grupo Modernidade\colonialidade é formado em sua maioria por vários intelectuais da América Latina e possui um caráter bastante heterogêneo e transdisciplinar. Alguns dos principais teóricos deste grupo são: Enrique Dussel (filósofo argentino), Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Catherine Walsh (linguista norte-americana radicada no Equador, entre outros. Suas reflexões acerca da modernidade postulam que ela e a colonialidade são duas faces da mesma moeda, dessa forma a colonialidade seria constitutiva da modernidade e não derivada desta. (OLIVEIRA, 2012, p.41)

elaborados por esses autores auxiliam na compreensão de como algumas práticas desenvolvidas nas escolas priorizam e ratificam uma concepção hegemônica de currículo. A padronização e valorização dos saberes de uma determinada cultura, inclusive através da permanência e comemoração de determinadas datas no âmbito escolar, pode ser explicada buscando referenciais no conceito de colonialidade, que coloca, de forma geral, como legítimos apenas os saberes europeus, subalternizando a construção e reconhecimento de processos históricos, culturais e econômicos de outros povos. O conceito de colonialidade é descrito por Maldonado-Torres (2007) como se referindo a

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (p. 131)

Dessa forma, podemos estar alimentando e propagando a colonialidade ao escolher determinadas datas a serem trabalhadas e comemoradas no âmbito escolar, datas associadas ou pertencentes à cultura do colonizador, à cultura hegemônica, à cultura dos ditos “vencedores”.

Descrevendo a pesquisa...

A presente pesquisa será estruturada em quatro capítulos, nos quais buscarei discorrer acerca das questões propostas na introdução, relacionando aos referenciais. No primeiro capítulo, discorrerei acerca do histórico de uma educação voltada para as crianças pequenas, com foco maior no Brasil e no Rio de Janeiro, passando pela evolução da ideia de Infância e discutindo as questões atuais da Educação Infantil, inclusive a dicotomia cuidar x educar e a perspectiva assistencialista. Neste capítulo apresentaremos o conceito de Infância com o qual estamos trabalhando na pesquisa.

O segundo capítulo buscará discutir concepções de currículo, partindo da perspectiva de Santomé e buscando diálogos com os referenciais teóricos dos autores do grupo modernidade \ colonialidade. Neste capítulo analisaremos ainda os Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Orientações Curriculares da Secretaria

Municipal do Rio de Janeiro buscando analisar os impactos que determinadas práticas curriculares baseadas no trabalho com as datas comemorativas podem ter na formação das crianças pequenas, na faixa etária da Educação Infantil, considerando uma perspectiva étnico-racial.

No terceiro capítulo será apresentada a discussão do campo, explicitando a forma como foi realizada a pesquisa, a escolha do campo e dos entrevistados, além das questões surgidas durante o processo, contextualizando as escolhas realizadas e relacionando as entrevistas a tudo que foi apresentado nos capítulos anteriores. Desta forma traremos a discussão do campo, a visão e as práticas docentes para o debate, sem deixar de lado o aporte teórico.

Por fim, buscaremos amarrar todas as questões em um último capítulo, em vias de conclusão, com viés propositivo e de uma análise de tudo que foi dito no trabalho em uma rede de ideias, sem esgotar as possibilidades do debate, buscando relacionar os referenciais teóricos com a prática e apontando algumas possíveis direções a tomar.

1 - Ser ou não ser criança... eis a questão!

1.1- A construção da ideia de infância

Neste capítulo buscaremos fundamentar a concepção de infância assumida nesta pesquisa, delimitando os referenciais utilizados. Entretanto, a visão que a sociedade possui acerca da infância é um conceito construído socialmente e, assim como os outros constructos sociais, sofre alterações com o passar do tempo e, de acordo com as transformações ocorridas na Sociedade, ao longo da História. Por mais estranho que possa parecer, nem sempre a criança foi vista socialmente como um ser específico, com características e necessidades particulares e diferenciadas das do adulto. Precisaremos, portanto, construir um paralelo histórico que nos possibilite compreender como foi construída a noção e a ideia de infância, antes de discorrer mais aprofundadamente acerca da concepção e da visão de criança com a qual trabalhamos na presente pesquisa.

Esta visão de criança e de infância é algo recente na história da humanidade, pois segundo os estudos de Ariès (1978), na Idade Média europeia a criança era vista como uma espécie de adulto em miniatura, ou seja, assim que desenvolvesse certa independência física,

era inserida no mundo adulto, sendo exposta a todo tipo de experiência sem cuidados ou restrições especiais e compartilhando com eles suas tarefas, jogos e demais atividades, incluindo o trabalho. Desta forma, a educação, e toda transmissão de valores e conhecimentos, se dava através da aprendizagem adquirida no contato com os mais velhos, sendo comum ainda, que ela fosse afastada cedo de seus pais e passasse a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. Neste período, não havia sequer muita clareza com relação a que etapa, ou a que faixa etária, de fato se referiria tal conceito. Alguns colocavam como infância a fase que iria até aproximadamente os sete anos, mas o próprio uso de termos ou palavras específicas para se referir a ela, como *enfant*, por exemplo, não possuía uma delimitação muito específica podendo referir-se tanto a primeira infância quanto a adolescentes e até jovens adultos.

O fato de não haver nas sociedades medievais a presença do sentimento de infância não quer dizer necessariamente que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas. Segundo Ariès (1981, p.156), “*o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem*”. Portanto, o que não existia era essa consciência da criança enquanto um ser com modo de agir e pensar particulares, que se diferencia do adulto e requer um olhar específico. Ademais, em se tratando de um período em que a taxa de mortalidade infantil era extremamente alta, inclusive devido às más condições sanitárias, a criança era vista como algo ao qual não se deveria apegar, pois poderia deixar de existir a qualquer momento. Além disso, os índices de natalidade também eram altos, o que as tornava facilmente substituíveis, e caso viessem a morrer, alguns entes mais próximos podiam até sofrer, mas vias de regra não se fazia muito caso, pois logo ela seria substituída.

Havia neste período uma espécie de sentimento com relação às crianças que Ariès (1981, p.10) denominou “*paparicação*”, destinava-se apenas às crianças em seus primeiros anos de vida e correspondia à ideia de uma infância curta. Nele, a criança desempenhava um papel de distração e relaxamento para os adultos, que se divertiam com suas gracinhas, mas sem grandes preocupações morais ou educativas.

Algumas transformações sociais ocorridas durante o século XVII contribuíram decisivamente para a construção de outro sentimento de infância. Entre elas, foram de grande importância as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar

sobre a criança e sua aprendizagem. Moralistas e educadores (padres, legalistas, etc.) desse período auxiliaram no desenvolvimento dessa nova perspectiva, pois, preocupados prioritariamente com a disciplina e moralização dos costumes, identificaram na infância algo que precisava ser mais bem conhecido para que fosse devidamente corrigido. A partir daí, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX. Surge uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e portanto deveria ser guiada para o caminho do bem. De um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, de outro é considerada um ser fruto do pecado. Segundo Kramer (2003):

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da "moralização" e da educação feita pelo adulto. (p. 18)

Outro aspecto importante foi a questão da afetividade, que ganhou mais importância no seio da família. A família começa a se organizar em torno da criança, dando a ela tal importância que passou a ser impossível a sua perda ou substituição sem grande sofrimento, e tornou-se necessário limitar a quantidade de crianças a fim de cuidar melhor delas. Este aspecto esteve relacionado à questão da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. Pois como coloca Ariès (1981):

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

Podemos aqui compreender melhor a origem das concepções modernas de criança até chegar aos dias atuais, com essa transformação ocorrida a partir do século XVII, houve um prolongamento dessa fase e estabeleceu-se a relação entre concepção de infância e a

escolarização, ou seja, a infância passou a corresponder à etapa da escola, do colégio. Segundo Kramer (2003):

(...) a ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (p. 19)

Identificamos aqui novamente a concepção de infância como uma construção social e, por assim ser, as mudanças ocorridas na Sociedade, tanto em termos de organização social como de modos de produção e de trabalho afetam na formação desse conceito. No século XVIII, aliam-se às questões já postas acima, um novo e importante elemento: a preocupação com a higiene e a saúde, com isso foi possível reduzir consideravelmente a mortalidade infantil. É válido ressaltar aqui que as mudanças ocorridas beneficiaram majoritariamente as crianças da burguesia, pois as crianças do povo continuaram por muito tempo a não ter acesso à maior parte dos ganhos representados pela nova concepção de infância, como o direito à educação e a cuidados mais específicos, continuando a ser direcionadas para o trabalho.

Assim, aos poucos vai tomando forma a concepção da criança como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, e posteriormente como portador de direitos enquanto cidadão, faz-se necessária uma reflexão mais acurada acerca de uma educação específica para as crianças pequenas e, de como chegamos ao panorama atual na Educação Infantil, especialmente no Brasil e no município do Rio de Janeiro.

1.2- Mais respeito, eu sou criança!

Infância... infante, do latim: aquele que não é capaz de falar. Ao analisar a etimologia da palavra podemos relacionar a criança como aquela que ainda não possui condições de expressar suas vontades, aquela que não possui voz, de acordo com Pagni (2010):

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento

que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta. (p.100)

Partindo dessa definição etimológica podemos refletir um pouco mais acerca das concepções atuais de infância, e mais especificamente, da visão de infância e de criança a qual nos referimos na construção do presente texto. Não ter voz, não ser ouvido... A criança não possui voz, não é capaz de se expressar, de construir culturas e conhecimentos? Ou ela não pode, não lhe é permitido fazê-lo ? Afinal, quem é esse pequeno ser, quais suas características e necessidades? Ao construir esse conceito buscamos ouvir esses sujeitos, tantas vezes silenciados e relegados a segundo plano.

A criança é um ser social, e mesmo antes de nascer já é pertencente a diversos grupos sociais: família, religião, associação cultural, time, etc. Tudo isso, e mais ainda, interfere na sua construção de subjetividades, na sua construção de conhecimentos, nas percepções que ela desenvolve sobre o mundo que a cerca. Ela não chega ao espaço escolar, mesmo na creche, mesmo quando ainda bebê, nula, “vazia”, pronta apenas para absorver e assimilar tudo aquilo que o educador transmitir. Mesmo antes de aprender a falar ou andar elas já possuem voz sim, demonstram preferências, necessidades, diferenças, individualidades. Passaram por processos diversos de gestação e nascimento, provém de famílias diferentes, pertencentes a religiões diversas ou mesmo sem religião, com ascendências étnicas e fenótipos diferentes, com hábitos e formas também diversas de ver o mundo... Ela não pode ser vista como uma “tabula rasa”, como páginas em branco a serem preenchidas pelos adultos com conhecimentos e com cultura.

Assim sendo, as crianças são também afetadas pelo preconceito, pelo racismo e pela intolerância religiosa. Sarmento (2015) cita em entrevista que muitas pesquisas realizadas em creches e pré-escolas no Brasil têm revelado que, nos momentos em que as crianças se relacionam livremente entre elas também manifestam expressões de violência, preconceito, exclusão. Em relação à educação infantil mais especificamente, dados do Ministério da Educação (2014) colocam que pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias

em relação às crianças e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às mesmas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-raciais. Em se tratando de educadores que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar.

Para a presente pesquisa, é fundamental explicitar que a concepção de infância com a qual estamos trabalhando é aquela onde a criança é a protagonista, ela tem vez e voz, é sujeito de direitos, produtora de cultura e também de conhecimento. Ela deve ser o foco de todo o trabalho pedagógico, como colocam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que define a criança como um

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. (p. 12)

Podemos relacionar essa visão e esse conceito de infância e de criança às ideias de Benjamin (1995, 2002), pois o autor coloca a criança como alguém que não pode ser isolado, visto e analisado fora do seu pertencimento de classe, de grupo social. De acordo com ele “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (Benjamin, 2002, p.94). A criança, portanto, está sempre em contato com a cultura e, não de uma forma passiva. Ela cria, recria, subverte a ordem estabelecida e ultrapassa limites, impulsionada por um desejo criador que é próprio dela, assim sendo:

as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58)

Essa concepção de infância é incompatível com um currículo em que há apenas um tipo de cultura valorizada e representada, com práticas que se repetem infinitamente sem significado, impostas por adultos, pensadas sem quaisquer preocupações com esses sujeitos reais, diferentes etnicamente, culturalmente, socialmente... É nesse sentido que as práticas

curriculares pautadas em datas comemorativas parecem permanecer ratificando esse modelo de uma educação hegemônica, na qual o professor trabalha com conteúdos estanques e organizados em “disciplinas”, sem participação ativa dos educandos e sem um olhar voltado para suas reais necessidades, sem enxergá-los como sujeitos ativos no processo. Em um mês tem a Páscoa, no outro o Dia do Índio ou Dia das Mães, semana que vêm é o Dia de “tal e tal coisa”, e assim por diante... As atividades são realizadas seguindo esse calendário, sem levar em conta o interesse, a participação ou a relevância dos temas para aquele grupo de alunos. Essas práticas refletem uma concepção de educação bancária, definida por Freire (1987), na qual

(...) ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. (p. 36)

Além disso, esse tipo de prática não respeita as diferenças existentes entre os sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimentos neste espaço educativo formal, que é a Educação Infantil. Ao passo que os adultos determinam as datas a serem comemoradas, sem esse olhar atento para a criança, sem “ouvi-la”, estão reforçando a ideia de que estas são as datas que realmente importam e que são valorizadas, em detrimento de tantas outras que podem ser importantes para alguns daqueles indivíduos. Assim acabam por ratificar um tipo de cultura única (majoritariamente branca, eurocêntrica, cristã e patriarcal) reproduzindo modelos culturais socialmente aceitos e servindo à lógica colonial que subalterniza e invisibiliza outros segmentos que não se encaixam nestes padrões.

Desta forma as crianças negras não só tem dificuldades de se identificar com essa cultura que é tomada como padrão nas creches e pré-escolas como podem sofrer de discriminação racial e muitas vezes também religiosa. Cavalleiro (2006) e Junior (2016) realizaram pesquisas que demonstram como as crianças negras quando ainda bem novas (na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) são afetadas pela discriminação racial no espaço escolar, e de como não tem referências positivas como heróis, personagens ou até mesmo bonecas negras pra se identificar. Junior (2016) coloca em sua pesquisa que ao

se deparar com uma personagem, no caso uma super heroína inspirada nas “meninas superpoderosas” mas com a pele negra, não gostaram e não se reconheceram nela, principalmente as crianças negras. Além disso, ao se desenharem as crianças negras costumavam colocar pele rosada e cabelos loiros nos seus autorretratos. O mesmo ocorre, em geral, com o trabalho com datas comemorativas onde estas mesmas crianças não constroem representações positivas e relações de pertencimento com comemorações que enaltecem apenas um tipo de cultura.

Apesar das diretrizes e documentos oficiais colocarem em seus textos a concepção de infância e de criança como sujeito ativo, participante e foco de todo o processo tenho presenciado que as práticas curriculares permanecem pautadas, em sua maioria, somente naquilo que o adulto considera importante, válido e muitas vezes, naquilo que sempre foi, que está dentro da sua zona de conforto. É o que ocorre, por exemplo, quando as instituições baseiam o seu trabalho pedagógico em datas comemorativas. Muito além disso, ao determinar quais datas comemorar e trabalhar na escola, o adulto desconsidera o fator diferença, desrespeitando as individualidades e subjetividades dos alunos. De fato a criança não é um livro em branco pronto para ser preenchido, entretanto, está sim construindo conhecimento, identidade e autonomia a todo tempo. Dessa forma, ao se trabalhar datas comemorativas de cunho religioso cristão, por exemplo, são subalternizadas as outras muitas religiosidades presentes na escola e, também a ausência de religiosidade.

O que estamos tratando aqui não é de uma visão reducionista, de se trabalhar apenas com aquilo que costuma ser chamado de “bagagem do aluno” como se a criança viesse para a escola com uma espécie de malinha da qual o educador retirasse coisas para trabalhar, e só pudesse usar aquilo que veio na tal malinha, reproduzindo senso comum, práticas padronizadas e congeladas. É muito mais complexo que isso, trata-se de olhar de fato a criança, não de fora ou de cima, mas junto com ela, de explorar suas necessidades, dar respostas a seus questionamentos, trazer para o contexto escolar todas essas vozes dando espaço para que todos os grupos sintam-se de fato representados, possam se expressar e identificar-se nas práticas curriculares. Respeitar e reconhecer a criança como esse sujeito capaz de agir e de construir conhecimentos é urgente e fundamental. Discorreremos mais acerca disso nos capítulos seguintes.

Ao falar sobre o conceito de infância não podemos deixar de lado o aspecto legal e, também, os aspectos mais objetivos com relação à faixa etária. De acordo com o Estatuto da Criança e do

Adolescente, é considerada criança o indivíduo que possui até doze anos incompletos.⁷ Entretanto, como estamos tratando especificamente da faixa etária atendida pela Educação infantil, referimo-nos aos cinco primeiros anos de idade. Pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁸, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A Educação Infantil será oferecida em creches (para a faixa etária de 0 a 3 anos) e pré-escolas (dos quatro aos cinco anos), apesar dessa subdivisão muitas unidades escolares abarcam os dois segmentos, ou ainda, a Educação Infantil em conjunto com o Ensino Fundamental, como é o caso de algumas escolas no próprio município do Rio de Janeiro.

1.3– Percursos de uma educação para crianças pequenas

Ao pensarmos em estabelecer um panorama histórico que pudesse nos auxiliar a definir a atual conjuntura da Educação Infantil percebemos que não existe linearidade, há idas e vindas, conceitos que se entrecruzam, divergem... Seria ingenuidade tentar delimitar a evolução dessa Educação tanto a nível nacional como mundial, de uma forma reducionista, como se houvesse obedecido a um padrão único e tivesse acontecido da mesma forma em todos os lugares. As realidades são muito diversas. Procuraremos nos ater à história mais recente, sem esquecer a forma como as transformações ocorridas na sociedade brasileira, com intensa atuação dos movimentos sociais, e como as políticas públicas interferiram e direcionaram os rumos tomados nacionalmente na construção da Educação Infantil.

De acordo com Maia (2011), A política para a infância no Brasil durante o século XX esteve marcada por uma escassez de ações, e por um controle jurídico adquirido na década de 30, dessa forma acabou

fortalecendo a cisão entre a concepção de infância para as classes dominantes e para as crianças das classes populares. Assim, enquanto uma é objeto de experiências calcadas nas teorias psicológicas emergentes, outra é vítima da ação intervencionista e assistencialista preocupada em guardar, nutrir, higienizar, disciplinar e encaminhar ao trabalho, na perspectiva de atingir a família através da criança. (p. 14)

Ou seja, havia uma preocupação com as concepções pedagógicas e com metodologias de ensino nos jardins de infância destinados às camadas mais abastadas da população, ao

⁷ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

⁸ Lei 9394 de 20\12\1996.

passo que as instituições voltadas para as classes populares permaneciam voltadas para os cuidados assistenciais.

Ao longo da segunda metade do século XX com a crescente urbanização e inserção da mulher no mercado de trabalho, atrelada à industrialização e migração das populações do interior para as grandes cidades, aumentou ainda mais a necessidade de instituições que pudessem atender as crianças em horário integral, estas passaram a ser procuradas inclusive por mulheres trabalhadoras do setor do comércio e funcionárias públicas. O movimento de transformações sociais e o contexto econômico do início dos anos 60 fez ainda com que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 4024 de 1961 incluísse escolas maternais e jardins de infância no sistema de ensino, o que não assegurou o fortalecimento de práticas educativas voltadas especificamente para as características dessa faixa etária. Sem políticas bem definidas para o segmento, a expansão de instituições de Educação Infantil nessa época foi desordenada e gerou precarização no atendimento, feito, em geral, por profissionais sem nenhuma formação pedagógica.

Durante todo o período da Ditadura militar, de 1964 até aproximadamente 1985, reforçou-se a ideia de creche e pré-escolas como instituições voltadas para o atendimento às crianças carentes e as políticas federais adotadas através de órgãos como a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-estar do Menor) e a LBA (Legião Brasileira de Assistência) foram todas nesse sentido. Ainda de acordo com Maia (2011, p.13), “a perspectiva assistencialista vai se complementando de certa forma com as políticas da chamada educação compensatória que visava compensar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças das camadas populares.” Sob a influência de teorias elaboradas nos Estados Unidos e Europa, nas quais as crianças das camadas mais pobres sofriam de uma espécie de déficit social e cultural que causava seu fracasso escolar, essa concepção de uma educação compensatória torna-se o foco. Coloca-se sobre esse segmento a responsabilidade por solucionar os problemas do fracasso escolar no ensino primário.

Em 1975, o Ministério da Educação cria a Coordenação de Educação Pré-Escolar para atendimento de crianças de 4 a 6 anos. Ainda assim, continuariam sendo promovidas políticas públicas descoladas da Educação. Em 1977, foi criada, no Ministério da Previdência e Assistência Social, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de coordenar o serviço de diversas instituições independentes que historicamente eram responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Essas instituições eram divididas em: comunitárias,

localizadas e mantidas por associações e agremiações de bairros; confessionais, mantidas por instituições religiosas; e filantrópicas, relacionadas a organizações beneficentes. A LBA foi extinta em 1995, mas o Governo Federal continuou a repassar recursos para as creches por meio da assistência social. Somente após a promulgação da Nova LDB em 1996, a Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica e torna-se responsabilidade dos sistemas municipais de ensino, com isso aos poucos começa a movimentação em torno das creches de fato deixarem oficialmente o âmbito da assistência social, vale lembrar que as pré-escolas, em sua maioria, já pertenciam às secretarias de educação.

Na segunda metade da década de 1970, cresce a reivindicação por creches e pré-escolas com o aumento da parcela de mulheres que precisam trabalhar e também pela pressão dos movimentos sociais, como o movimento feminista. Muda-se a visão de que essas instituições eram uma concessão paternalista feita pelo estado ou pelos empregadores e passa-se a enxergá-las como um direito das trabalhadoras. Com a pressão realizada sobre o poder público, inclusive após a legislação de 1971⁹, a qual estabeleceu que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições semelhantes”, há uma ampliação das vagas e, aliada a isso, estabelecem-se outras iniciativas para suprir a carência de vagas como, por exemplo, convênios e creches comunitárias.

Nos anos 1980, com o término da Ditadura Militar e, conseqüentemente do aumento da pressão por parte dos movimentos feministas e movimentos sociais de luta por creches, a educação em Creches e pré-escolas é reconhecida como um direito da criança e como um dever do Estado na Constituição de 1988, essa é uma mudança extremamente importante, pois o foco passa de fato para a criança, não é mais um direito da mãe que trabalha e sim um direito da CRIANÇA, pois assim como coloca Kramer (2006).

Nos anos de 1980 e 1990, com gestões eleitas para municípios e estados, surgiram propostas diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (p. 799)

⁹ Lei 5692 de 1971. É uma lei que versa sobre regulamentação do ensino, entretanto não é uma LDB (lei de diretrizes e bases). Costuma ser confundida com as LDB's. No Brasil só tivemos duas leis de diretrizes e bases, a 4024 de 1961, e a 9394 de 1996.

Dessa forma, a exigência de condições dignas de vida para as crianças, o direito ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade de garantir que as crianças não estejam expostas a situações de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão são frutos desta longa e intensa luta social desencadeada principalmente pelos movimentos sociais de luta pró-creche, o movimento feminista e o movimento de mulheres negras. Todo esse processo levou a uma importante mudança de concepção: atualmente, a criança é compreendida como sujeito de direito à infância, como uma temporalidade forte na qual se constroem sentidos e significados. Portanto, a oferta de uma educação infantil plena, justa e acolhedora não é mais vista como uma opção, passando a ser um dever do Estado, da família e da escola, e também um direito da criança. Como tal, deve ser ofertada dignamente a todas as crianças brasileiras, independentemente de classe social, raça, etnia, sexo, gênero, região e religião. (MEC, 2014 p.18)

A LDB 9394\96 instituiu a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”¹⁰. Nesse sentido, podemos perceber aqui uma real preocupação com a qualidade da Educação oferecida nesse segmento e de uma ruptura com a concepção majoritariamente assistencialista e compensatória, embora essa concepção ainda esteja presente em muitas atitudes, práticas e políticas públicas na Educação Infantil. De acordo com Kramer (2006, p.803) pesquisas realizadas a nível internacional versam sobre os efeitos da frequência a programas de educação infantil no desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais, aponta que a frequência à pré-escola favorece o desempenho das crianças em testes feitos no início da escolaridade formal. As crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência, e a qualidade da pré-escola e da própria escola é fundamental para que se conserve o benefício.

Com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, o MEC publicou, em 1998, o documento Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, o ministério editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como parte dos

¹⁰ O texto original colocava até os seis anos de idade, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a lei 12796\13 alterou esse texto colocando o limite de idade como sendo de cinco anos.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Um ano depois, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No capítulo seguinte exploraremos melhor as questões relativas ao currículo e a esses documentos oficiais.

Em 2013, com a aprovação da lei 12796\13¹¹, a matrícula passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos e, os municípios passam a ter a obrigação de disponibilizar vagas para todas as crianças a partir dessa faixa etária em um prazo máximo de três anos (2016). Entretanto, o mesmo não ocorre com as crianças até três anos. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, para atender a demanda criada pela legislação foram fechadas turmas nas creches para haver espaço para abertura de turmas de pré-escola. Outra movimentação extremamente prejudicial que pôde ser observada durante esse processo foi a “desintegralização” do horário dessas turmas, ou seja, todas as turmas de pré-escola que funcionavam em horário integral passaram a ter seu horário reduzido, dobrando dessa forma o número de vagas oferecidas, entretanto, nadando na contramão do processo de tornar o sistema de ensino público em horário integral, comprovadamente um indicador forte de melhorias na qualidade do ensino.

Durante todo o processo de constituição de uma educação voltada para as crianças pequenas esteve presente a dicotomia entre cuidar e educar. Até hoje é motivo de discordâncias e de debates entre educadores e, também, outros membros da comunidade escolar. Afinal, até onde os cuidados comumente classificados como assistenciais, ou seja, de higiene e de alimentação podem ser também pedagógicos. De que concepção do “pedagógico” estamos falando? Na perspectiva que possuímos cada momento e todas as interações realizadas entre crianças e adultos dentro e fora do espaço formal e institucionalizado de educação são momentos de construção de conhecimentos. Quando taxamos de pedagógicas somente atividades direcionadas onde são trabalhados os conteúdos pertencentes à cultura cientificamente aceita e valorizada, aqueles “trabalhinhos” no papel com a presença de letras e números estamos ratificando uma concepção curricular e de aluno tradicional, conteudista e fragmentada

¹¹ Esta lei alterou a LDB 9394\96 em diversos artigos, mas principalmente com relação às questões curriculares, da Educação Infantil e da Educação especial. Nela também ficou instituída a necessidade da construção de uma base nacional curricular comum no Brasil.

Como já explicitamos, as creches foram se desenvolvendo numa perspectiva compensatória que suprisse as necessidades, compensando o que as crianças não recebiam em casa em termos nutricionais, de higiene, etc. É possível comprovar essa concepção e a ausência de uma maior preocupação com o desenvolvimento global das crianças, no sentido de seus anseios reais, de suas aprendizagens e de um trabalho digamos mais planejado e direcionado para elas, quando identificamos, por exemplo, que o cargo de Professor de Educação Infantil foi regulamentado no município do Rio de Janeiro somente no ano de 2010¹². Antes disso havia professores nas turmas de pré-escola, mas não nas creches, nestas havia apenas os Agentes de Educação Infantil, formados a nível Fundamental, sem exigência de qualquer formação pedagógica. Na realidade, até o ano de 2001¹³ as creches eram ligadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e não havia relação com a Educação, os funcionários eram, de forma geral, recreadores contratados na própria comunidade por Organizações não governamentais (ONGs). Depois disso, a transição foi feita aos poucos até o primeiro concurso para Auxiliares de Creche em 2007. Neste período ainda não havia professores nas turmas. O cargo de professor de Educação infantil foi criado somente anos depois. A profissionalização da Educação Infantil, principalmente no que tange às creches, é, portanto, extremamente recente. Segundo o parecer CNE\CEB 20\2009:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (p. 1)

¹² Cargo de Professor de Educação Infantil - PEI- criado pela Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010 - para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil. A formação exigida era a Nível médio, na modalidade Normal.

¹³ Decreto municipal 20525\01 - Transfere o atendimento de educação infantil da secretaria de desenvolvimento social para a secretaria municipal de educação.

O profissional da Educação Infantil costuma ser visto ainda como um cuidador, e, muitas vezes ouve de colegas, responsáveis e de quaisquer pessoas que seu trabalho é “só” brincar, ou que é limpar os “bumbuns” dos bebês, por exemplo, de uma forma pejorativa, subestimada, como se tivesse menor valor em relação aos professores que ensinam a ler, a fazer contas e coisas do tipo. Essa visão do cuidar enquanto algo menor e dissociado das práticas educativas perpetua-se nos espaços escolares destinados às crianças pequenas.

Durante esse capítulo pudemos constatar o quanto o desenvolvimento da Educação infantil no Brasil esteve a reboque de políticas públicas de cunho assistencialista e compensatório e, também, do quanto as lutas dos movimentos sociais foram molas propulsoras no sentido de chegar à regulamentação dessa modalidade de ensino e, ainda mais, nos dias de hoje para lutar por uma qualidade pedagógica que ultrapasse os limites do cuidar, sem entretanto desvalorizar os aspectos afetivos e educativos dos cuidados com as crianças pequenas. As mudanças ocorridas nos últimos cinquenta anos forma muitas e, de fundamental importância, mas muito ainda se tem a mudar. Questões, por exemplo, relacionadas a investimentos públicos ainda estão muito incipientes e com a recente obrigatoriedade das matrículas na pré-escola é necessário continuar lutando, debatendo e questionando as políticas relacionadas à Educação Infantil e suas possíveis consequências na formação das futuras gerações. Como neste trabalho pretendemos discutir as práticas curriculares, no capítulo seguinte procederemos à análise dos documentos oficiais e a reflexão teórica acerca da concepção de currículo e da práxis pedagógica pautada em datas comemorativas.

2 – Currículo, Colonialidade e Datas Comemorativas

2.1 - Currículo: Poder e Coração

Não é simples definir currículo, por se tratar de um conceito bastante amplo e debatido frequentemente entre especialistas, existindo, portanto uma gama de definições e concepções bastante diversas, inclusive divergentes entre si. Segundo Moreira e Candau (2008):

(...) as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento,

verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. (p. 16)

Ainda segundo os autores, o Currículo pode ser definido como o Coração da escola, como o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. Envolve muito mais do que simples processos de transmissão de conhecimentos e listagens de conteúdos a serem trabalhados. Ele possui caracteres históricos e políticos, estando no bojo de relações sociais e, conseqüentemente, de relações de poder. Dessa forma:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo ou ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1995, p.195 apud GOMES, 2008, p.24)

Partindo dessa concepção de currículo podemos refletir acerca da visão hegemônica de conhecimento presente nas práticas curriculares atuais, mais especificamente no nosso caso, nas práticas da Educação Infantil. Podemos nos questionar acerca de que histórias estão sendo contadas, de que visões de mundo e de que identidades estão se construindo quando pautamos o currículo em datas comemorativas específicas de um calendário cultural que privilegia um tipo de saber, um padrão de cultura bastante específico, em detrimento de tantos outros. Nesse sentido, não há como negar o impacto que as práticas curriculares exercem sobre a constituição identitária dos sujeitos envolvidos no processo.

É importante ressaltar aqui que, é possível perceber nas práticas curriculares das instituições educacionais no Brasil e, mais especificamente, no Rio de Janeiro a forte influência de conceitos e valores eurocêntricos. Em se tratando da Educação infantil e dos anos iniciais, essa lógica pode ser notada facilmente na comemoração de datas consideradas relevantes cultural, cívica e até mesmo religiosamente. Mas significativas para quem? Quem define quais datas são “importantes” para serem trabalhadas e comemoradas nas escolas e creches? Observamos durante pesquisa realizada (SAITU et al, 2015) que, a maior parte das datas comemoradas nas unidades escolares possuem cunho religioso (católico), histórico\cívico e quando apresentam outras referências culturais, fazem-no de forma

estereotipada e discriminatória (como é o caso das comemorações do Dia do Índio, onde crianças pintam o rosto, vestem cocares e aprendem a escrever a palavra OCA).

Segundo a pesquisa realizada por Maia (2011, p.23-24) publicações das décadas de 1970 e 1980 já traziam observações a respeito do trabalho com as datas comemorativas, inclusive de autoras conceituadas na área da Educação Infantil como Heloísa Marinho (1978), Gilda Rizzo (1982) e a própria Sônia Kramer (1986). As datas comemorativas eram consideradas oportunidades para a produção de temas geradores e como integrantes do currículo da Educação Infantil. Rizzo (1982, apud MAIA, 2011, p.24) apresenta algumas críticas com relação ao consumismo provocado pela estimulação midiática, mas alega que as crianças trazem estes temas para a escola e deve ser feita uma reflexão crítica, sem deixar de utilizar os símbolos, a alegria e as festividades possibilitadas pelas mesmas. Já Kramer (1986, apud MAIA, 2011, p.24) coloca os temas que chama de “cíclicos” relacionados às datas comemorativas como desencadeadores de pesquisa e estudos mais amplos, para provocar a curiosidade e aprendizagem dinâmica. Percebemos a partir dessa investigação e de nossas próprias pesquisas anteriores, que a presença destas datas como eixo do currículo na Educação infantil perpetua-se há décadas e continua muito forte atualmente pois os educadores alegam que “sempre foi assim” e que crianças e famílias “gostam tanto”.

Além de tudo isso, o currículo não se restringe a coisas diretas e objetivas, como listagens de conteúdos, mas abrange também a forma como lidamos com essas “coisas”, as ações que praticamos no âmbito educativo. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (CANDAU e MOREIRA, 2008, p.18) E, portanto, fazem parte dele também práticas, festividades e culminâncias elaboradas a partir das datas comemorativas, ainda que não estejam escritas em normas, diretrizes ou planejamentos. Desta forma, ainda que haja toda uma construção em torno de um currículo oficial disposto em diretrizes e referenciais, é extremamente relevante a prática que ocorre dentro de cada sala, de cada escola e a interpretação que se faz de tudo isso por parte de educadores e da comunidade escolar como um todo.

De acordo com Santomé (1995, p.161), costuma-se silenciar as vozes e culturas dos grupos sociais classificados como minoritários (por não possuírem estruturas importantes de poder) ou então estes são estereotipados ou deformados, para coagir suas possibilidades de reação. Os conteúdos e conceitos trabalhados majoritariamente são aqueles pertencentes às culturas hegemônicas. Percebemos isso de forma bastante explícita no trabalho com as datas comemorativas, como a Páscoa e o Dia do Índio, por exemplo. Diante da religiosidade católica, outras práticas religiosas são excluídas e silenciadas no contexto escolar e, o índio sofre com os estereótipos e a folclorização discriminatória, costumeiramente sendo reduzido a um ser mítico e selvagem que anda nu e vive na floresta. Ainda segundo o autor:

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência. (SANTOMÉ, 1995 p.165)

Diante da Educação infantil, uma fase onde a criança está construindo suas concepções identitárias no convívio com o outro, isso se torna extremamente prejudicial, pois serão esses conteúdos culturais que ela assimilará como significativos e como importantes, ainda que não consiga identificar-se com eles, ainda que os mesmos não façam parte da sua cultura e ainda que estejam reforçando um padrão, inatingível e, que, não deveria mesmo ser atingido. Dessa forma, essas crianças não desenvolverão o sentimento de pertencimento e poderão ter perdas na constituição de sua identidade, por exemplo, com relação à autoestima.

O currículo baseado em datas comemorativas reflete, ainda, uma visão de educando passivo, receptor de conteúdos transmitidos pelo educador, na qual a tarefa primordial da escola seria padronizar e formata-los nesse modelo monocultural e hegemônico.

Ostetto (2000) argumenta que a marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana trabalha-se um tema, na outra se trabalha outro, geralmente abordados de forma superficial e descontextualizada. Nessa perspectiva, o planejamento acaba sendo uma listagem de atividades articuladas em torno do tema escolhido. A autora aponta, porém, que a articulação entre as atividades é aparente, “porque não amplia o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas fecham-se em si mesmas, funcionando mais como um pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade” (p. 3). Esta é outra questão muito importante a ser debatida e abordada ao considerarmos estas práticas, esta fragmentação do currículo gera uma sucessão de atividades

ligadas à data que está sendo tratada, sem quaisquer conexões ou então com conexões criadas onde força-se alguma relação para trazer mais conteúdos e outras áreas do conhecimento. Como por exemplo, na Páscoa utilizar a figura do coelho e da cenoura para trabalhar os animais e sua alimentação. A criança quase não influi na escolha ou no desenvolvimento das atividades, e independente do seu interesse ou de surgir alguma nova questão no decorrer do trabalho, quando vier a próxima data tudo mudará, estes temas serão abandonados e será iniciado um novo ciclo.

É necessário atentar para o fato de que as crianças, os educandos, são (ou deveriam ser) de fato sujeitos centrais e ativos da ação educativa. E, portanto, a definição das temáticas e das práticas curriculares precisa ter um olhar atento às suas vozes, às suas necessidades e interesses. Planejar com base nas datas comemorativas limita e restringe toda uma vasta gama de aprendizagens e de temáticas significativas que poderiam se desenrolar a partir de projetos ou temas elaborados e construídos em conjunto com as crianças, partindo das necessidades e interesses de cada grupo e ampliando-os. Com todo o desenvolvimento da visão de infância e com a evolução da Educação Infantil nas últimas décadas não podemos continuar amarrados e aprisionados por conteúdos e práticas fragmentados, limitadores e excludentes...

2.2 – Diretrizes curriculares, documentos oficiais... Afinal, onde estão as datas comemorativas?

Assim como colocamos no capítulo anterior, as transformações sociais ocorridas em nosso país nas últimas décadas culminaram em um aparato legal que colocou a criança como sujeito de direitos e, que, portanto tem direito a uma educação específica e apropriada às suas necessidades. Após a Constituição federal estabelecer isto em seu texto e a LDB explicitar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, objetivando atender às exigências da LDB o Ministério da educação estabelece o Referencial curricular para a Educação infantil (1998). Entretanto, o referencial mostrou-se uma proposta bastante genérica, pois de acordo com o seu próprio texto (BRASIL, 1998):

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na

elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. (grifo nosso) (p. 14)

Kramer (2006) coloca de forma crítica a concepção de um referencial curricular para a Educação Infantil, destacando o fato de a elaboração deste documento não ter conseguido atingir os objetivos propostos.

Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. Um das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática, continuam em pauta. (p. 802)

De acordo com nossas observações acerca do documento, ressaltamos a extensão de páginas e complexidade na linguagem como fatores prejudiciais à compreensão e utilização dos profissionais de educação infantil na composição dos currículos das suas unidades escolares. O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelece alguns princípios básicos que, a princípio, serviriam como base para o trabalho nas unidades de Educação Infantil, seriam eles:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Destacamos aqui que esse referencial é anterior à promulgação das leis nº10639\03 e nº11645\08, entretanto já cita a questão das diferenças individuais, ainda que timidamente.

Como culminância de todo um processo de mudança acerca da concepção de Educação infantil e de criança estabelecido recentemente, em 2009, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ¹⁴. A partir dos pareceres CNE\CEB nº20\09 e da resolução CNE\CEB nº05\09. As diretrizes especificam mais detalhadamente regulamentações acerca de horário de funcionamento (somente diurno), idade mínima para efetivação de matrícula, formação de magistério para todos os profissionais que educam e cuidam das crianças, etc., apresentando desta forma uma maior preocupação com a estrutura legal e institucional da Educação Infantil.

A concepção de criança explicita nas DCNEI coloca-a como sujeito histórico e de direitos, ativo na construção de conhecimentos e 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. (BRASIL, 2009. p.12)

Portanto, a mesma concepção apresentada neste trabalho e, como já citada anteriormente, uma concepção de criança incompatível com modelos educacionais rígidos, fragmentados e impostos pelo adulto “de cima para baixo”. Esse sujeito, produtor de culturas e saberes, não pode ter sua voz silenciada nas práticas curriculares. Durante suas interações com o outro, seja ele educador ou colega, no espaço das creches e pré-escolas, essa criança desenvolve inúmeros aspectos como a afetividade, a linguagem, a motricidade, mas muito, além disso, é somente nesta interação que, ao conviver com a diferença, lhe é possibilitado um crescimento e desenvolvimento livre de estereótipos e preconceitos.

A concepção de currículo delimitada nas DCNEI se articula com as utilizadas neste trabalho, pois ele é concebido no texto do documento a seguinte forma:

Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui

¹⁴ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (MEC, 2009b, p. 07)

Podemos perceber que as DCNEI, definem currículo com foco no educando e que colocam a instituição de Educação Infantil como mediadora e articuladora das experiências, sendo um espaço privilegiado na promoção de interações entre crianças e adultos. As diretrizes propõem-se ainda a construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, e de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p.17). Isso fica explícito em seu texto quando colocam que “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009a, p.10).

Destacamos aqui, dentre os princípios básicos apontados pelas diretrizes os princípios éticos que são os seguintes: da valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. O parecer CNE\CEB n.20\09 coloca que

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. (BRASIL, 2009, p. 8)

Ainda de acordo com as DCNEI, entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, destaca-se a garantia de experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Entretanto, sabemos que esse reconhecimento não é uma tarefa simples, pois requer a valorização das diferentes culturas, ou seja, a compreensão dos meandros da construção cultural situados na dinâmica das relações sociais e políticas que

constituem nossa sociedade. Atingir esse objetivo se torna uma tarefa extremamente complexa, sobretudo, quando se trata de culturas originárias de grupos sociais e étnico-raciais que foram subalternizados em processos históricos de dominação e silenciamento.

Mas afinal, onde estão as datas comemorativas? Após analisar as DCNEI e, também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, anterior a elas, percebemos que não há quaisquer referências em seu texto a estas datas especificamente. Pelo contrário, pudemos observar todo o tempo que há uma preocupação em destacar a importância da diversidade e do respeito às diferenças, como nos trechos citados acima. Segundo Oliveira et al(2012), as diretrizes curriculares buscam constituir-se como um subsídio para a organização dos currículos que:

(...) foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores da educação, ou ainda da ideia de que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, e em que o regente é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (p. 33)

É fato que as diretrizes mostram-se bastante flexíveis para dar conta das especificidades e regionalidades do nosso país e, dessa forma, abrindo brecha para que os currículos praticados nas unidades escolares e até mesmo nos sistemas de ensino municipais (responsáveis por gerir a Educação Infantil) possam interpretar as datas comemorativas como elementos culturais e, portanto, constituintes de seu currículo. Cito aqui como exemplo, o município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro, que traz em suas diretrizes a presença das datas comemorativas como um conteúdo escolar, escrito em seu documento oficial.

O município do Rio de Janeiro, no entanto, construiu também suas próprias Orientações Curriculares para Educação Infantil (publicadas em 2010 também, ou seja, construídas paralelamente às DCNEI), utilizando como base os seguintes documentos: fascículo da Multieducação, Temas em debate/Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores (Rio de Janeiro, SME, 2005), e a versão preliminar das Orientações Curriculares para Educação Infantil, de março de 2009. Consultou-se ainda literatura específica sobre o trabalho com crianças de 0 a 6 anos produzida no Brasil e no exterior, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, MEC (1998), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, MEC (1998) e Critérios para o Atendimento em Creches

que Respeita os Direitos Fundamentais da Criança (Rosemberg e Campos, 1994) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2009).

Diferente das diretrizes nacionais, as orientações municipais apresentam-se como um documento bem mais sintético e objetivo, onde há uma divisão mais específica de áreas, objetivos e habilidades. Sua finalidade é auxiliar as unidades escolares a elaborar, desenvolver e avaliar com autonomia seu projeto pedagógico:

Os objetivos e habilidades contidos nesse documento ancoram-se na ideia de que o tempo e o espaço na Educação Infantil devem ser vividos e organizados considerando as demandas das crianças e suas práticas do dia-a-dia, além da crença de que cabe à Creche, Pré-Escola e EDI proporcionar de forma intencional oportunidades para aprendizagens e desenvolvimento da criança. Estes são alimentados pela iniciativa e curiosidade infantil conhecendo e dando significado ao mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma e os outros. (Rio de Janeiro, 2010. P.9)

As OCEI apresentam exemplos mais práticos e didáticos de rotinas, planejamentos, temas a trabalhar, etc. Por outro lado há bem pouco sobre o aspecto social, diversidade e sobre interações. Em sua introdução é dito que:

(...) as ORIENTAÇÕES CURRICULARES também consideram que se faz urgente e necessário, o compromisso de promover uma educação voltada para a perspectiva inclusiva. As diferenças sociais, econômicas e familiares, físicas, cognitivas e psicológicas são consideradas componentes do coletivo que contribuem para as formas criativas de viver em sociedade. (RIO DE JANEIRO, 2010. P. 10)

Algumas das temáticas sugeridas no documento denotam, ainda que timidamente, uma preocupação em incluir assuntos que tratem das diferentes culturas, abordando a questão da diversidade, como por exemplo:

- Em que somos diferentes? - Crianças e adultos, meninos e meninas, homens e mulheres? Como são nossos cabelos, olhos, cor da pele?
- Folclore - festividades típicas, festivais de música, teatro e literatura; explorando, de forma investigativa, respeitosa e igualitária as diferentes culturas/religiões dos colegas e adultos;(RIO DE JANEIRO, 2010, p.47)

Apesar de ser menos detalhado que as DCNEI e ter sido criado concomitantemente a elas, ou seja, sem sua influência direta, esse documento também reflete uma visão de aluno e de criança autônoma, produtora de cultura e sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem como é perceptível no trecho em que coloca:

(...)crianças se desenvolvem e aprendem a partir de interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais, quando se engajam em atividades de seu interesse. Por isso, é importante elas terem amplas oportunidades, na Educação Infantil, de compartilhar saberes, reorganizando o que já sabem e criando novos significados a partir das experiências e vivências que podem ser exploradas por meio de:

- cuidar de si, do outro, do ambiente;
- brincar e imaginar;
- oralidade, leitura e escrita;
- conceitos matemáticos;
- conceitos sobre natureza e sociedade;
- expressões corporais e movimentos;
- fazer, apreciar e refletir sobre as artes visuais;
- fazer, apreciar e refletir sobre a música.

(RIO DE JANEIRO, 2010, p.11 e 12)

No trecho destacado podemos identificar também uma preocupação ainda em sistematizar por áreas de conhecimento o currículo da educação infantil. Esta é outra observação que fazemos acerca destas orientações, elas são divididas por áreas e dentro de cada uma delas existem objetivos e habilidades a serem desenvolvidos. As áreas do conhecimento\linguagens descritas são: Linguagem oral e escrita, Matemática, Ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música e artes visuais. Os objetivos referem-se á ação intencional por parte do educador e as habilidades àquilo que se deseja que seja a ação desenvolvida pela criança. Apesar de buscar ser uma proposta curricular global ela também busca comunicar-se com as orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, acabam reproduzindo com algumas adequações sua lógica conteudista. Voltamos a ressaltar que em nenhum momento há referências às tais datas comemorativas também nesta listagem de objetivos e habilidades.

Mas, se elas não fazem parte das diretrizes ou das orientações curriculares, por que se mostram tão fortes e tão presentes nas práticas curriculares da Educação Infantil? A que se deve isso? As práticas curriculares pautadas em datas comemorativas parecem denotar uma visão hegemônica, homogeneizante e fragmentada do conhecimento, explicitaremos no próximo tópico sua relação com os conceitos de colonialidade e racismo epistêmico.

2.3 - Currículos e Colonialidade

Quando destacamos a forte influência das datas comemorativas sobre a elaboração das práticas curriculares das instituições de Educação Infantil não podemos deixar de relacionar isto ao conceito de colonialidade. Ao passo que privilegiamos certas datas, e mais do que privilegiar, quando isto já está tão arraigado que automaticamente nos lembramos apenas delas ao elaborar planejamentos e projetos nas instituições escolares, e isso reflete muito mais do que pode parecer a princípio. As histórias valorizadas e presentes no contexto escolar, sempre foram as histórias dos ditos “heróis”, os “vencedores”. Acostumamos-nos a estudar grandes vultos históricos... Pedro Álvares Cabral, a Princesa Isabel... A maior parte de nós conviveu com essas práticas dentro do espaço escolar, seja como alunos ou como educadores. Esse padrão, essa formatação ocorre desde o início da escolarização. A naturalização destas práticas é tão forte que muitos de nós dificilmente atentamos para essas questões, sua reprodução ocorre automaticamente.

Na tentativa de compreender as razões dessa naturalização, e da permanência de tais práticas, traremos para o debate alguns conceitos do grupo de autores conhecido como Modernidade\Colonialidade, constituído por intelectuais latino-americanos, com participação de alguns de fora do eixo da América Latina. Afinal, apesar de não haver base na documentação oficial acerca do currículo da educação infantil e sendo uma prática até mesmo que se opõe à concepção de criança presente nestes documentos, continua acontecendo de forma tão forte em grande parte dos espaços escolares. Percebemos, portanto, que isto está diretamente ligado ao conceito de colonialidade. Pois segundo suas ideias, a colonialidade permanece viva atualmente mesmo após o término do processo de colonização, mesmo com a independência político-econômica das colônias, pois ela vai muito além do chamado colonialismo:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007 apud OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Alguns conceitos cunhados pelos pesquisadores do grupo supracitado ajudam a compreender porque as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas priorizam uma concepção hegemônica de currículo. Para os autores, a colonização epistemológica permanece presente na sociedade atual a partir, por exemplo, de práticas como as que descrevemos nesta pesquisa. Mesmo séculos após a dita “independência”, sofremos influência da colonialidade cotidianamente, principalmente no que tange as estruturas cognitivas, subjetividades e às epistemologias. Nesta perspectiva,

o espaço escolar, que deveria acolher as diferentes culturas que revelam diferentes lógicas, diferentes racionalidades, diferentes concepções de mundo, diferentes saberes, que traz cada grupo étnico-econômico-sociocultural, do qual fazem parte @s alun@s da escola, impõe um cultura única, tornando-se autoritariamente monocultural, por eurocêntrica (GARCIA, 2013, p.114).

Partindo desses referenciais, podemos constatar nas práticas curriculares atuais a forte presença da colonialidade. Quando as práticas curriculares priorizam datas comemorativas de cunho religioso cristão como o Natal ou a Páscoa, por exemplo, estão subalternizando e invisibilizando outras religiosidades. Aspectos da música, da dança e da arte afro-brasileiras, entre outros, costumam ser encarados com desconfiança e considerados como algo negativo, rotulados como “macumba”¹⁵ e não podem estar presentes no espaço escolar. As religiões de matrizes africanas como, por exemplo, a Umbanda e o Candomblé (que já padeciam de carnavalização e de um legado de séculos de escravidão) muitas vezes ainda são discriminadas e consideradas como demoníacas, malignas ou negativas, sofrendo agora também com o crescimento das igrejas neopentecostais. Nestas igrejas, costuma-se demonizar os elementos culturais relacionados à Umbanda e Candomblé e a busca por converter novos membros torna-se um objetivo a ser alcançado. Dentro do ambiente escolar esse conflito também se mostra presente e a resistência a estudar quaisquer elementos da cultura afro-brasileira se torna ainda maior, em se tratando do aumento do número de alunos, responsáveis e professores que pertencem a essas igrejas. Ou seja, esse sentimento e essa perspectiva colonial se perpetuam em uma perspectiva epistemológica, pois a única forma de conhecimento reconhecida como tal, é a eurocêntrica, outras formas não são sequer consideradas como conhecimento.

¹⁵ Macumba é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. O termo, porém, acabou se tornando uma forma pejorativa de se referir a essas religiões.

Em texto publicado e repassado às unidades de Educação Infantil da rede municipal em 2016, a Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro coloca que estas práticas descontextualizadas acabam por sedimentar preconceitos, inferiorizar e ridicularizar esses grupos. No caso dos povos indígenas, por exemplo, muitas vezes essas comemorações difundem um ponto de vista que está a serviço da cultura dominante, reforçando a marca histórica dos heróis colonizadores, conquistadores e vencedores, subjugando a participação desses grupos na formação da nação, omitindo e/ou reduzindo uma cultura milenar, de diversidade cultural e linguística sem igual. Afinal, é o conhecimento de base europeia, branco, cristão e patriarcal que possui valor científico e que está presente durante todo o tempo, perpetuado no currículo e nas práticas que de fato são consideradas importantes. Ao permanecer reproduzindo estas práticas curriculares, estamos também incutindo nas crianças desde o início do processo de escolarização quais conhecimentos e culturas são importantes, influenciando na constituição de sua autoestima e de suas subjetividades de forma a ratificar essa lógica colonial. A epistemologia eurocêntrica se sobrepõe de forma a dominar as outras, desta forma, aquelas que pertencem a outros grupos religiosos ou outras formas culturais, e até mesmo às formações familiares diversas daquelas que as datas comemorativas valorizam e representam, não conseguem se sentir representadas, não se identificam, ou pior ainda, interpretam estas como sendo corretas ou melhores que as suas.

De acordo com Junior (2016, p.380), a colonialidade do saber define-se pelas formas hegemônicas de representação do conhecimento e cognição a partir de uma lógica de conhecimento localizada na Europa (a geopolítica do conhecimento). Este conceito também se correlaciona com as práticas curriculares já descritas acima, ao passo que pode ser compreendida como a forma de repressão de outros conhecimentos não europeus, negando toda a bagagem histórica e intelectual dos povos indígenas e africanos, por exemplo. (OLIVEIRA, 2012, p.54) Assim, a colonialidade do saber provoca a subversão das ideias, imaginários e cosmovisões de outros povos que não sejam europeias. Ou seja, trabalhar a religiosidade católica na escola é considerado cultural e pertence à universalidade do conhecimento, entretanto, trabalhar com a religiosidade africana é algo “mal visto”, considerado tendencioso ou proselitista, afinal “a escola não é religiosa”. Assim como é comum trabalhar a mitologia grega, em sala de aula, mas o mesmo não ocorre com as mitologias africanas, encaradas com desconfiança, receio e com olhar discriminatório. Dessa

forma é aceito fazer comemorações de datas como o Natal e a Páscoa, mas não se pode ler histórias com orixás africanos em sala de aula, por exemplo. A escola continua a considerar exclusivamente a epistemologia eurocêntrica, branca, patriarcal, como a única válida e valorizada e as comemorações destas datas reforçam isso desde o início do processo de escolarização.

Pela imposição da colonialidade do saber, que de acordo com Junior (2016, p.380), não admite nenhuma outra epistemologia que não a eurocêntrica ocidental dominante, temos o racismo epistêmico que opera pela inferiorização de outros grupos, negando e reprimindo formas de produção de conhecimentos não europeias,

Racismo epistêmico é a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores.

Culturas como a negra e a indígena, por exemplo, frequentemente são folclorizadas no âmbito escolar, mais do que isso, em muitos casos são invisibilizadas mesmo, afinal não são consideradas conhecimento de fato. Ao serem trabalhadas, no Dia do Índio ou do Folclore, estão representadas de forma extremamente estereotipada, por exemplo, com as crianças saindo vestidas com penas coloridas e colares de macarrão. Não se discute os saberes desses povos, assim como podemos observar reações de surpresa quando trazemos imagens de indígenas que são professores, escritores, ou outras carreiras valorizadas na sociedade. O imaginário a respeito dos mesmos é o de que todos andam nus, moram na floresta, usam arco e flecha...

As concepções teóricas aqui discutidas se dão no sentido de desconstruir saberes eurocêntricos que se alicerçam na inferioridade cultural do outro como forma segura de garantir a supremacia do conhecimento tido “superior”. Como espaços legitimadores do conhecimento, as instituições educacionais podem contribuir com um intenso e rico diálogo sobre os saberes construídos, discutindo a parcialidade que fizeram edificar o que ficou definido como “cultura legítima”, o que acabou fortalecendo atitudes de racismo e discriminação contra grupos rotulados como exóticos, inferiores, bárbaros ou marginais. Portanto, articular novos paradigmas que envolvem a educação das relações raciais que rompam as estruturas de dominação, com recorte na formação dos profissionais dos anos iniciais e com a complexidade da sociedade brasileira, que ainda se julga branca, dá a

dimensão exata dos obstáculos ainda para serem superados. Afinal assim como coloca Sacavani (2016):

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica como uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante.

Precisamos, portanto, repensar e questionar práticas pedagógicas e curriculares sedimentadas nessa lógica colonial, como é o caso das datas comemorativas na educação infantil. Nesse sentido, a importância do papel dos educadores é imensa. No próximo capítulo trataremos a análise das entrevistas realizadas com professoras da educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro.

3 – Datas comemorativas e práticas curriculares: a perspectiva docente

Neste capítulo buscamos trazer a discussão do campo, explicitando a forma como foi realizada a pesquisa, a escolha do campo e dos entrevistados, além das questões surgidas durante o processo, contextualizando as escolhas realizadas e relacionando as entrevistas ao que foi apresentado nos capítulos anteriores.

Pesquisar as práticas curriculares na Educação infantil é algo extremamente complexo, pois, na rede pública do município do Rio de Janeiro, há mais de 460 unidades que trabalham somente com esse segmento¹⁶, além das unidades de Ensino Fundamental em que também há turmas de Educação Infantil. Necessitamos, portanto, delimitar o campo e optamos por entrevistar professores de Educação infantil (P.E.I.) que possuam Graduação em Pedagogia realizada em alguma Universidade pública. Palavras, atitudes e comportamentos dos professores são sempre muito significativos e marcantes para os alunos, principalmente em se tratando de crianças tão pequenas.

O educador pode ser tanto um sujeito ativo da discriminação e da exclusão, produzindo e reproduzindo estigmas e preconceitos presentes na sociedade, como pode ser o responsável por quebrar barreiras e tentar romper com esse processo discriminatório. A escolha por

¹⁶Segundo dados do site da prefeitura em outubro de 2015. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>

profissionais com formação a nível superior e em universidades públicas tem o intuito de perceber a diferença que esta formação inicial pode fazer com relação às práticas curriculares docentes, mas mais ainda pode revelar-nos outros importantes elementos como, por exemplo, se isto causa alterações em sua postura política e profissional perante os possíveis conflitos surgidos nos espaços escolares em que atuam, ligados ao trabalho com ou sem as datas comemorativas. Cabe aqui ressaltar que nos últimos concursos realizados no município do Rio de Janeiro para o cargo de Professor de Educação Infantil a formação exigida era somente a de Nível Médio, modalidade Normal (formação de professores).¹⁷ Percebemos, ainda, que dos professores que se dispuseram e se interessaram em participar da presente pesquisa a maior parte também cursou pós-graduação, a nível de especialização. De acordo com publicação do Próprio Ministério da Educação:

É na ação curricular que as práticas são realizadas e as crianças pequenas aprendem a conviver umas com as outras, têm contato mais direto com as diferenças, expressam e adquirem valores. Nesse contexto, os preconceitos raciais também são aprendidos e nem sempre são alvo de uma séria intervenção pedagógica. Cada vez mais, os profissionais da educação infantil vêm percebendo essa situação, observando que a necessidade de superação dessas práticas tem sido apontada por pesquisas e reconhecida nos documentos oficiais. **Porém, ainda se faz presente de forma muito incipiente na formação inicial e continuada dos professores**(MEC, 2014.p.16) (grifo nosso)

Essa questão da formação dos profissionais da educação infantil é algo extremamente importante e voltaremos a ele mais à frente no presente trabalho.

A opção pelas entrevistas justifica-se por trazer à tona o olhar dos sujeitos diretamente envolvidos no processo, buscando alcançar informações e significados que não são possíveis de se perceber através da análise apenas documental, obtendo uma maior compreensão sobre como se desenvolvem suas práticas curriculares. O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, pois ao passo que apresenta algumas perguntas para auxiliar a desencadear as ideias também deixa espaço para que os entrevistados possam ir além do que lhes foi solicitado, trazendo reflexões mais aprofundadas e outras questões significativas. O roteiro das entrevistas está colocado como anexo deste trabalho, a fim de ilustrar melhor toda a discussão apresentada no presente capítulo.

¹⁷Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015

Inicialmente, é importante trazer à tona algumas questões que se apresentaram como limitadoras durante a pesquisa. Apesar de termos adotado uma concepção de infância em que a criança é sujeito ativo na produção e construção de conhecimentos, cujas ideias, opiniões e interações precisam ser respeitadas, estimuladas e acompanhadas pelo adulto que se relaciona com ela e por seus pares; não foi possível ouvi-las diretamente e trazer sua visão de forma mais direta. Nesta pesquisa estamos voltando nosso olhar para o educador. Para a concepção que ele possui dessa criança, para a forma como ele procura realizar e planejar essas interações, para suas ideias e opiniões acerca do currículo e das datas comemorativas.

Não havia tempo hábil e os procedimentos burocráticos para estar dentro das escolas, em contato direto com essas crianças, mostraram-se extremamente demorados e difíceis de cumprir. Assumimos aqui essas limitações encontradas durante a pesquisa, explicando dessa forma as razões pelas quais não foi possível entrevistar ou observar as crianças diretamente.

Pretendemos dar prosseguimento a este trabalho futuramente, buscando o olhar da criança de forma mais direta e, além disso, buscando também uma aproximação maior com o cotidiano dessas salas de aula da rede municipal, destas práticas curriculares. É necessário lembrar aqui que esse cotidiano faz parte da minha rotina e prática diária também, e embora precise manter o distanciamento necessário à pesquisa estou imbuída e tocada intimamente por todas essas questões, como gestora de uma creche municipal.

3.1 - Apresentando as educadoras...

No início da pesquisa busquei em meio às redes sociais, e também por intermédio de outros professores e diretores conhecidos, algumas professoras de Educação Infantil que se encaixassem no perfil procurado, com as quais foi feito contato para as entrevistas. Ao todo, foram contatadas quinze professoras, das quais dez se disponibilizaram a responder as entrevistas. Por conta de questões relativas ao tempo e por conta de alguns imprevistos das próprias professoras, conseguimos entrevistar ao todo oito. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, na casa das entrevistadas, somente uma foi realizada na creche onde trabalho, mas no período das férias, então houve tempo e tranquilidade para a sua realização. Identifiquei-me como professora da rede municipal também e percebi que não houve barreiras, ou seja, as professoras colocaram-se bastante à vontade para falar sobre suas questões.

Foram entrevistadas 8 professoras de creches, espaços de desenvolvimento infantil e escolas do município do Rio de Janeiro, na faixa etária de 25 a 38 anos. Todas possuem no máximo seis anos neste cargo de PEI, haja visto que o primeiro concurso para o cargo ocorreu em 2010¹⁸. Durante este período algumas mudanças significativas ocorreram em relação ao cargo, como por exemplo, em relação à carga horária, inicialmente os concursos para PEI foram destinados à atuação em turmas de creche (faixa etária de 0 a 3 anos) e em horário integral (que variava de 9 a 10 horas diárias de permanência da criança na unidade). Entretanto, a carga horária dos professores era de vinte duas horas e meia semanais (quatro horas e meia diárias) dessa forma inicialmente seria necessário haver duas professoras em cada turma, além das Agentes de educação Infantil (AEI, antes denominadas auxiliares de creche). Estas possuíam uma carga horária de quarenta horas semanais (oito horas diárias), que inicialmente eram realizadas com as crianças e sem a presença de Professor, depois passaram a ter essa carga horária repartida em trinta horas semanais com alunos, duas em atividades extra classe dentro da instituição e oito horas livres.

Houve um período em que a Prefeitura abriu a inscrição para que os professores ampliassem sua carga horária para 40 horas semanais e depois realizou outros concursos já com carga horária de 40 horas, com isso um mesmo cargo(de Professor de Educação Infantil) passou a ter diferenciações dentro da rede municipal, ou seja, há professores concursados com carga horária de 22 horas e meia, outros que migraram de 22 horas e meia para 40 horas e outros ainda concursados para 40 horas. Apesar de parecer somente uma questão organizacional e interna do funcionalismo municipal, essas diferenciações dentro de um mesmo cargo, em muitos momentos, geram dissidências, conflitos e discussões a respeito de direitos, gratificações, entre outras coisas, pois a prefeitura possui critérios diferentes para lidar com eles. É válido ressaltar aqui também, que, essa questão da migração surgiu em um período de greves e manifestações pelos direitos dos servidores e pela educação municipal no ano de 2013, fazendo parte das reivindicações dos profissionais.

Entre as Professoras entrevistadas, metade trabalha com carga horária de 40 horas e a outra metade de 22 horas e meia. Inclusive a professora Thaís alega ter feito um novo concurso porque como havia feito greve, não conseguiria a migração de carga horária para 40 horas. A prefeitura utilizou as faltas por greve e até mesmo licenças médicas como critérios para a migração de carga horária, na prática isto quer dizer que quem possuía ausências deste

tipo ou quaisquer outras não justificadas não pôde realizar a mudança. Isto tem gerado muita polêmica e discussão tanto dentro da rede, entre os professores, como fora, nas instâncias do executivo e do legislativo.

3.2 - Formação

Buscando compreender o histórico da formação das professoras e de que forma isso pode afetar sua prática curricular, iniciamos a entrevista com este aspecto. Como já citamos anteriormente todas fizeram faculdade de Pedagogia em Instituições Públicas, mais especificamente, três na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e cinco na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) na primeira década dos anos 2000. Todas haviam cursado anteriormente o Ensino Médio na Modalidade de Formação de Professores (Curso Normal). Duas das entrevistadas possuem somente a Graduação, uma possui Doutorado em Educação e trabalha também na Universidade, todas as outras tem sua formação a nível de especialização. As especializações feitas por elas são, de uma forma geral, na área da Educação.

Outro fato importante a analisar é que, em sua maioria, elas trabalharam anteriormente na rede privada de ensino, muitas vezes ainda como estagiárias, auxiliares, ou até mesmo como regentes de turma ainda durante a faculdade ou enquanto recém-formadas e posteriormente prestaram concurso para a rede municipal. Nas suas falas é possível notar que a rede privada de ensino, em geral, é ainda mais atrelada às datas comemorativas e em sua maioria valoriza um ensino ainda mais conteudista e mais tradicional. Como coloca Thaís: “Pra ter uma ideia, a minha primeira turma foi uma turma de 4 anos que tinha todos os cadernos: Português, História, Matemática, Geografia e todos os livros”. E, de acordo com a professora Letícia: “Lá era bem pior (na creche particular), a gente precisava fazer roupinhas pra tudo quanto era data, tipo os pais davam todo aquele material né? Tinha que usar de qualquer jeito, e tinha que ser bem detalhado e cheio de coisa... A direção cobrava mesmo.” Duas trabalharam numa perspectiva mais social em ONG's ou na própria Secretaria Municipal de Assistência Social.

A formação aparece como ponto chave em toda a pesquisa, de uma forma muito presente. Todas colocam que a faculdade fez muita diferença nas suas práticas, e não apenas nelas, mas na construção de suas concepções de criança, de educação e, inclusive, na sua postura política diante da mesma. Como fica claro nessa fala da professora Viviane:

Eu percebi, que eu vim do curso Normal e o antigo Pós-secundário que eram assim, você aprendia uma coisa mais técnica, tipo: com criança de dois anos você tem que trabalhar isso, isso e isso, fazer esse e esse trabalho. Na universidade, eu achei que expandiu meus horizontes. Eu me tornei uma professora mais politizada, comecei a trabalhar mais essa questão de respeitar mais o aluno, respeitar a bagagem do aluno, de problematizar as questões que surgiam na sala de aula. Então achei que a Universidade contribuiu muito sim, pra esse fazer pedagógico, e também na minha prática.

Podemos perceber nas falas destas professoras que a formação teórica propiciada pela Universidade e, ainda mais em se tratando da Universidade pública, trouxe uma mudança na perspectiva delas e com isso possibilitou um olhar mais apurado em relação às diferenças fazendo com que elas desenvolvessem uma postura mais crítica e questionadora em relação às práticas sugeridas, ou em algumas vezes até impostas, por suas Unidades escolares. De acordo com a professora Adriana, por exemplo, na sua creche a equipe é “muito boa”, pois a maioria das Professoras e também das Agentes possuem graduação, as que não se formaram ainda já estão cursando, e também são bastante politizadas inclusive sindicalizadas e atuantes, em sua maioria. Outra fala que evidencia a importância da formação é quando a professora Juliana explica que a Diretora da sua unidade também cursou uma especialização na área de Educação infantil e de que forma isso afetou o trabalho na escola:

(...) quando eu entrei na pós a diretora também entrou na pós, então eu acho que foi também um divisor de águas pra ela, iniciar e terminar essa pós, porque o nosso primeiro ano era muito focado na divisão de conteúdos quando a gente construía o P.P.A. (projeto pedagógico anual). Então eu acho que a participação dela também nessa pós-graduação e o entendimento de como se dá o desenvolvimento infantil, de como a gente pode estar organizando essas ações sem estar tão marcadas pelos conteúdos e pelas datas. E aí eu vou ter que falar logo desse negócio das datas porque o meu primeiro ano lá era só em função de data e lembrancinha, gente o que é isso, e aí todo mês, às vezes sem relação nenhuma (...). Acho que a entrada dela nessa pós-graduação também mudou um pouco esse foco da escola, assim, e até as professoras mesmo que não se sentiam muito à vontade para colocar um pouco isso também sentiram muito essa diferença.

Ela coloca ainda que a Unidade escolar vem modificando a sua prática, e aos poucos se distanciando mais do trabalho pautado em datas comemorativas para buscar o trabalho com

projetos, e aborda a questão da formação como algo de fundamental importância nesse processo:

Mas acho que a unidade ainda está num processo que se iniciou agora, até porque **eu percebo uma dificuldade porque o grupo não tem tanta formação.** Acho que o grupo não busca tanto a formação, ou a gente fica na base do que já estava, ou a gente começa a ampliar essa discussão, quando a gente começa a ampliar a discussão, se o grupo não acredita, eu já percebi em algumas coisas que nem sempre são relacionadas as datas comemorativas... Aí o grupo acata, mas não discute. **Acho que a questão da formação ainda impacta de um jeito muito grande nesse caminhar da instituição, mas eu acho que a gente começou a engatinhar com essas mudanças, ...** a formação é uma coisa que dá muito pano pra manga aí nas discussões com relação a avançar nisso.(grifos nossos)

De acordo com a professora Renata:

Acho que a faculdade foi assim primordial, uma faculdade pública é diferente, a formação, os professores, então ajudou sim o enfoque da minha carreira de como eu encaro as coisas em sala de aula. Eu acho que a faculdade foi, nesse ponto assim, excelente.

É válido lembrar aqui que os últimos concursos para o cargo de Professor de Educação infantil não exigiam formação a nível superior e que o concurso para Agente de Educação infantil foi realizado pedindo apenas a formação a nível Fundamental, somente depois se exigiu que estes cursassem a Formação de Professores, a nível médio. Estamos tratando aqui da Formação inicial, na maior parte das vezes essa formação acontece antes do início da carreira docente ou logo no início da mesma.

Nas entrevistas praticamente não houve comentários acerca da formação continuada, aquela que ocorre em serviço. Apenas a professora Adriana colocou que houve uma discussão a respeito da Base Nacional Curricular Comum durante a Jornada Pedagógica da Educação Infantil¹⁹. Em pesquisa anterior (SAITU et al, 2015) aproveitamos um momento de formação desta mesma Jornada para entrar em contato com os profissionais da Educação Infantil, de acordo com as professoras esta é a única oportunidade de formação oferecida pela SME em que elas estão sem alunos e podem participar integralmente. Eventualmente, quando surge alguma outra (seminário, palestra, etc.) as escolas e creches precisam criar suas próprias

¹⁹ Esta é uma Semana de formação continuada oferecida anualmente pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em geral no mês de julho, para os profissionais que trabalham na Educação Infantil.

estratégias pois não pode haver suspensão das aulas para que os professores e agentes participem, entretanto também não há quem os substitua. Com isso, eles acabam não sendo liberados para fazer as tais formações.

Durante as entrevistas, portanto, ficou extremamente explícito o quão importante as professoras consideram a formação na construção não só de sua trajetória profissional, mas também de uma práxis mais democrática e crítica, que valoriza e respeita as diferenças, e de que forma essa formação é refletida nas práticas curriculares e nos seus cotidianos dentro dos seus espaços, das suas unidades escolares. E mais além, de como a formação de outros atores desse cotidiano escolar, como as equipes de direção e agentes (ou auxiliares) pode também ser decisiva na construção de uma Educação Infantil outra: decolonial, livre de preconceitos, respeitando a visão dessa criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos.

3.3 - Rotinas

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sobre seu domínio.

(BARBOSA, 2006, p.39)

Ao questionar as entrevistadas acerca das rotinas e da organização de tempo e espaço em suas salas de aula e unidades escolares percebemos que a dicotomia entre o cuidar e o educar na Educação Infantil permanece presente e ainda é um ponto polêmico na constituição do cotidiano e das práticas educacionais nas instituições de Educação Infantil. As rotinas são um importante elemento nas práticas educativas dessas instituições,

A separação entre aquilo que é considerado Pedagógico (trabalhos ou atividades que incluem os tão conhecidos conteúdos como nome, cores, coordenação motora, etc.) e o que é considerado apenas cuidado assistencial (sono, banho, alimentação, etc) ainda aparece nas práticas e às vezes nas próprias falas das professoras, ainda que elas mesmas algumas vezes se contradigam ao colocar, por exemplo, que todas as interações e atividades que ocorrem dentro do espaço educacional são formas de construção de conhecimentos e portanto pedagógicas

mas citando o momento da atividade pedagógica como aquele em que sistematizam algum conteúdo. E mesmo com as próprias orientações e diretrizes tanto nacionais como municipais indicando esses dois aspectos como indissociáveis no processo de construção de conhecimentos da Educação Infantil. As OCEI, por exemplo, especificam que Cuidar significa atender as necessidades da criança, sejam físicas, emocionais, etc., possibilitando seu conforto e ofertando a elas reais possibilidades de aprendizagem. (RIO DE JANEIRO,2010, p.11)

(...)a gente tem dentro da estrutura da rotina, o momento da atividade pedagógica, tipo uma hora uma hora e vinte pra atividade pedagógica. Geralmente é nesse momento que a gente vai trabalhar o tema relacionado ao assunto do projeto, isso que a gente vem tentando avançar porque a gente vai tentando uma compreensão mais global né, que o projeto atravesse todas as atividades não fique congelado na atividade pedagógica, porque senão quando tá no pátio fica um pátio muito livre, sempre um pátio muito livre e a gente tá tentando melhorar nesse aspecto, que eu fique pelo menos duas vezes na semana no pátio mas dentro, com uma proposta de pátio dentro do tema, ainda que seja uma atividade livre mas que seja uma atividade temática seguindo mais ou menos o projeto.(professora Adriana)

Neste trecho da entrevista, a professora coloca que tem um determinado tempo específico para aquilo que chama de atividade pedagógica, ou seja, algo relacionado a proposta de trabalho de acordo com o projeto que está sendo trabalhado pela turma, embora anteriormente ela mesma tenha citado as rotinas de banho, higiene e alimentação como parte do cuidar e do educar. Percebemos também que deixar o pátio “livre” todos os dias é algo que parece incomodar, como se necessitasse utilizar todos os momentos para voltar-se a esse trabalho de “pedagogicizar” tudo que as crianças fazem. Lembramos aqui a importância do brincar e de momentos “livres” para as interações entre crianças e adultos como um aspecto de indiscutível importância na construção de conhecimentos na Educação infantil.

Não se trata de simplesmente colocar isto como um equívoco da professora, mas como uma construção histórica que vem acompanhando o desenvolvimento de uma educação para as crianças pequenas no Brasil ao longo do tempo. As creches da rede municipal constituíram-se como tal dentro da Secretaria de desenvolvimento Social, ligadas à ONG's e em sua maioria como redutos de proteção para uma infância considerada em risco social nas favelas. Ainda hoje há uma visão de colocar essas crianças no espaço educacional para retirá-las desse risco e fornecer-lhes aquilo que acreditam não ter em suas casas, visão essa refletida

e reforçada em ações como por exemplo quando a prefeitura envia leite para as crianças consumirem em casa nas férias ou quando utiliza como critério de prioridade para o sorteio das vagas, ter familiares presos ou que sejam usuários de drogas. Ou seja, na educação infantil pública priorizou-se o cuidado assistencial, com a alimentação, com a higiene e com o convívio social destas crianças e muitas das vezes ainda se prioriza. Na presente pesquisa fica evidente que esta é uma questão vivenciada muito mais pelas professoras que atuam nas turmas de creche do que nas de pré-escola, e alguns fatores interferem diretamente nesse processo. Além daqueles que acabamos de citar ao comentarmos o histórico de como as creches se constituíram, existe a questão do horário de permanência das crianças nas creches ser integral, diferentemente da maior parte das turmas de pré-escola, que hoje se encontram em horário parcial.

A diversidade da rede municipal e também sua amplitude em tamanho faz com que coexistam vários tipos de atendimentos mesmo em se tratando de um mesmo grupamento. Há creches e escolas ou EDI's onde ao mesmo tempo existem turmas em horário integral e parcial, há unidades que eram escolas para crianças maiores e foram transformadas em EDI's e portanto apresentam uma estrutura que ainda não atende às especificidades deste segmento (falta mobiliário ou banheiros suficientes, por exemplo) e há também escolas de Ensino Fundamental que abarcam turmas de Creche e Pré-escola. Dessa forma, os locais que trabalham em regime parcial se preocupam menos com alguns aspectos desse cuidar, como dar banho por exemplo. E nas falas das professoras, que trabalham nesses locais, isso não aparece de forma significativa.

De acordo com a Professora Viviane sua creche tem uma preocupação maior com o assistencialismo do que com o pedagógico, e quando fala de assistencialismo ela está se referindo a esse cuidar:

A supervisão pedagógica, aquela coisa... o quê que você vai trabalhar agora, qual é o conteúdo desse mês, isso não é amarrado, não é muito bem amarrado. E mesmo quando é comentado tem as resistências, por já ter a questão da característica de ser assistencialista. Eu percebo essa resistência dentro da rede municipal, algumas pessoas tem essa preocupação desse cuidado assistencialista.

Ainda em relação a esse binômio cuidar x educar a Professora Adriana fala que, em sua creche, elas vêm tentando buscar uma maior flexibilização das rotinas (sono, banho, etc.) de acordo com suas demandas específicas e com as necessidades das crianças. A rotina

relacionada à alimentação, de acordo com a maioria das professoras, é a mais difícil de flexibilizar, pois no horário integral as crianças fazem quatro refeições em um espaço de no máximo dez horas, e é necessário dividir e organizar com todas as turmas da unidade. Outro fator citado pela professora Letícia como um complicador é o quantitativo de alunos em cada turma, ela considera que, para dar atenção às necessidades de cada criança com maior qualidade e considerando suas individualidades, o quantitativo de alunos das turmas²⁰ precisaria ser menor.

A turma do MII (maternal II) tem uma Agente de manhã e outra à tarde... pô, são 25 banhos e tem umas cinco crianças que usavam fralda ainda. Como fazer desses momentos de banho e de troca algo pedagógico, intencional, com objetivos, quando tem que ser feito correndo, não tem como... E enquanto isso a PEI fica sozinha na sala com o restante da turma...

Podemos notar que, apesar de em alguns momentos as professoras não apresentarem uma opinião única acerca da relação cuidar x educar, elas consideram que a estrutura física e o quantitativo de alunos são elementos dificultadores desse processo. Em geral, os cuidados relacionados à higiene e alimentação acabam sendo responsabilidade mais dos Agentes de Educação Infantil e raramente há planejamento ou intencionalidade dessas ações.

3.4 - Planejamento

(...) planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico. (...) (Ostetto, 2000, p.195)

Quando abordamos a questão do planejamento durante as entrevistas logo surgiu como elemento de extrema importância o tempo. A professora Adriana fala um pouco de como se deu a conquista desse tempo na sua unidade, que é uma creche:

²⁰ De acordo com o parecer CEB 022/98, o quantitativo distribui-se da seguinte forma, no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças para cada adulto.

Desde 2012, final de 2012, graças a Deus, lá na instituição 80% dos PEIs são muito comprometidos e politizados, a gente é do SEPE (sindicato estadual dos profissionais de educação), a gente acompanha tudo, quando a gente observou que o ministério público já tinha dado causa ganha pra lei do um terço de planejamento, a gente já foi na creche tensionar isso. Então em 2012 a gente começou a provocar a diretora e ela por conta própria montou um quadro de planejamento pra gente com progressão da carga horária, então a gente começou em 2012 tirando 3 horas e meia e desde 2013 a gente tira 07h30min com certeza.

Quando ela coloca que a diretora, cobrada pelos profissionais, elaborou uma forma de cumprir a carga horária de um terço da carga horária dos professores voltada para atividades fora de turma, como o planejamento, por conta própria, é porque até hoje na maioria das unidades de educação infantil isso não acontece, mesmo havendo essa determinação do Ministério Público e estando de acordo com a legislação federal.²¹ No EDI da Professora Juliana, a diretora também busca algumas alternativas mas não consegue garantir esse planejamento:

Esse ano ela conseguiu, na tentativa de garantir esse planejamento, (...) uma professora de Educação física e uma parceria com um projeto social de músicos dentro da Maré, aí a gente ficava dois tempinhos ao longo da semana com esses profissionais, que a gente conseguia se reunir ou tentar dar conta de alguma coisa, mas ainda não é o ideal. E a gente não sabe se a cada ano a gente vai conseguir renovar isso.

É necessário ressaltar aqui que a Educação infantil, na rede municipal, não possui alguns elementos como os do Ensino Fundamental, como por exemplo: não há professores de artes, educação física, inglês ou de sala de leitura, profissionais estes que ficam com os alunos durante o horário de planejamento dos docentes do primeiro ano em diante. Como na educação infantil não existe ninguém que substitua os PEI's, fica extremamente difícil que esses professores consigam exercer esse tempo de planejamento. No caso das turmas de creche, apesar de haver os agentes, estes muitas das vezes recusam-se a ficar com as crianças

²¹ “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” - Lei 11738\08

na ausência da professora, deixando-as também sem muitas alternativas para planejar. Como é possível compreender através dessa fala da professora Viviane:

Lá na creche a diretora tenta fazer com que a gente tenha (o planejamento), mas existe resistência. Das meninas (Agentes de Educação Infantil), não são todas, algumas tem resistência em ficar sozinhas. Algumas até ficam, contanto que todas as crianças estejam dormindo, então a gente não cumpre o horário todo que deveria ser cumprido. Eu, por exemplo, deixo todas as crianças dormindo. Eu teria que sair dez e meia pro planejamento, mas não saio, saio onze e meia, onze e quarenta, quando todos estão dormindo e deveria voltar por volta de duas horas, mas quando é 13h30min, 13h15min, tô voltando porque eles tem que lanchar e elas também não dão o lanche sozinhas.

É perceptível que o tempo para planejar acaba dependendo das negociações e acordos internos estabelecidos em cada unidade e não há auxílio ou respaldo oficial por meio da SME. Em relação ao acompanhamento do planejamento, a maior parte das professoras coloca que as equipes de direção costumam de alguma forma fazê-lo. Algumas mais diretamente, outras menos... são utilizados cadernos, fichas ou algum documento semelhante para serem preenchidos com o planejamento, que pode ser diário ou semanal. A regularidade e formato desse acompanhamento varia também, em algumas unidades a direção se reúne periodicamente com os professores, em outras apresenta sugestões e modelos de atividades para serem executados. Todas as professoras dizem preencher no diário de classe as atividades realizadas. Dentro do universo pesquisado, há duas unidades em que as professoras dizem que a direção não costuma se preocupar em cobrar e acompanhar seu planejamento e aquilo que escrevem não costuma ser visto por ninguém, todas as outras realizam de alguma forma esse acompanhamento com maior ou menor frequência e atenção.

A equipe de direção das creches e EDI's também sofre com certa dificuldade desse acompanhamento por não possuir coordenação pedagógica. Enquanto as escolas de Ensino Fundamental possuem, no mínimo, um diretor, um diretor-adjunto e um coordenador pedagógico, além de funcionários administrativos, as unidades de Educação infantil não tem a mesma estrutura, algumas tem o professor articulador²² e outras apenas direção e direção adjunta. Como coloca a professora Juliana:

²² PROFESSOR REGENTE ARTICULADOR - 1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche. 2. Articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos do cotidiano com as crianças e demais pessoas

Ela em si (a diretora) não consegue dar conta de olhar os planejamentos, mas esse ano a gente voltou a ter uma P.A. (professora articuladora), mas assim a P.A. muito mais acompanha do que direciona nesse sentido, ela não é uma coordenação né, ela fica como Professor Articulador, que a nível de legislação e atribuição eu não sei qual é a diferença delas, de P.A. para Coordenação. Eles (a SME) não tem liberado Coordenação para creches e EDIs, só P.A.

É inegável a importância do planejamento e, conseqüentemente, do apoio da equipe gestora, para a realização de um trabalho de qualidade na Educação infantil e para a quebra de um ciclo repetitivo onde se pauta as práticas curriculares em datas comemorativas e onde as interações e construções de conhecimentos possam ocorrer visando o pleno desenvolvimento dos alunos.

3.5 - Currículo pensado e praticado

Buscamos, durante as entrevistas, compreender o nível de conhecimento das professoras acerca dos documentos que orientam o currículo da educação infantil a nível federal e municipal. Com isso procuramos identificar a relação entre esse currículo e suas práticas e perceber se de alguma forma as datas comemorativas aparecem nessa brecha entre o escrito e o praticado. Com isso também pudemos entender melhor a visão e a concepção de currículo que elas possuem. A professora Adriana, que possui uma maior formação e arcabouço teórico,

envolvidas nesse processo. 3. Coordenar a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários. 4. Indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, conseqüentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff. 5. Colaborar com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios. 6. Colaborar com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche, de forma a assegurar um relacionamento harmonioso com as crianças. 7. Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos da creche. 8. Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro. 9. Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças. 10. Participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos. 11. Realizar reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família – escola, apresentando e discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças (atribuições do professor articulador, de acordo com a resolução SME 816 de 2004. Nessa época as creches ainda não possuíam professores e seus funcionários pertenciam à Organizações da Sociedade Civil – OSC e estavam passando da SMDS para a SME). Enquanto a Coordenação Pedagógica recebe uma gratificação e exerce carga horária de 40h, o P.A. não recebe nenhuma gratificação e continua sendo regente com sua carga horária, original do cargo.

coloca de forma bastante clara em sua fala como se utiliza desse currículo escrito e como é essa relação:

A gente consegue incorporar algumas ideias, porque, eu até discuto lá com as meninas que a gente tá com uma concepção de currículo que não precisa ser o currículo descritivo, nem prescritivo, mas currículo vivido (...). Você vai trabalhar por um saber fazer, pela experiência. A gente incorpora alguns objetivos das orientações pedagógicas do município, mas assim, priorizamos mais as diretrizes curriculares porque no meu ver acaba sendo o documento mais importante e mais progressista que a gente tem na educação infantil. É pensar numa criança enquanto sujeito, pensar que a brincadeira e interação são eixos desse trabalho pedagógico e a gente acaba construindo esse currículo junto com essa criança, porque a gente incorpora alguns objetivos de acordo com as áreas do conhecimento, mas o saber fazer vai emergindo ali na interação com a criança, então a gente acaba não formalizando esse currículo prescritivo, mas a gente registra algumas intenções de trabalho (...). Pensa nos objetivos, sempre a gente adota como objetivo: favorecer o desenvolvimento global nos aspectos que a LDB determina. Agora o como a gente vai construir isso são os caminhos que cada um vai construindo junto com os sujeitos que são os alunos.

No geral, todas as professoras colocam que o currículo na Educação infantil para elas é muito mais que aquilo que aparece escrito nesses documentos ou em uma listagem de conceitos ou habilidades a serem desenvolvidas. Embora nem todas apresentem uma visão tão bem construída dessa criança como sujeito ativo e participativo na construção desse currículo, elas reafirmam que todas as interações e atividades que acontecem com os sujeitos fazem parte do Currículo. De certa forma, portanto, a visão de currículo apresentada por elas está em consonância com aquela descrita nas DCNEI, que definem currículo como:

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. (BRASIL, 2010, P.12)

A maioria das professoras alega ter conhecimento desses documentos (diretrizes e orientações curriculares), e utiliza-los eventualmente em momentos de planejamento. Algumas tiveram conhecimento a partir das suas unidades por intermédio das direções, outras por sua própria conta buscaram ler e pesquisar essa documentação oficial. A professora

Renata coloca que nunca foi apresentado a ela nenhum desses aportes nos locais onde trabalhou, mas que ela própria buscou saber mais a respeito para auxiliar na escrita do projeto anual da sua unidade em vistas de receber o décimo quarto salário²³. Outras professoras dizem que a direção coloca à disposição o material para elas, mas que não costuma explorá-lo tanto nas reuniões ou momentos de planejamento. Em síntese, as diretrizes nacionais e orientações municipais funcionam para auxiliar na escrita, para que os planejamentos e projetos estejam legalmente pautados, mas não funcionam tanto na prática. As unidades não pensam de fato suas práticas a partir dessas leituras, utilizam-nos para “escrever bonito”, na maior parte das vezes. Como as professoras consideram todas as vivências e interações como fazendo parte do currículo, algumas vezes de fato suas práticas não deixam de estar ancoradas com esses documentos, mas também ocorrem muitos equívocos.

3.6 - Datas comemorativas, projetos, temas... uma colcha de retalhos mal costurada

O currículo organizado ano após ano em torno das mesmas datas comemorativas corre o risco de estar engessado em torno do cumprimento de um cronograma de caráter monocultural, distante do interesse real da criança e de não reconhecer a diversidade das experiências de crianças e adultos e em que perspectiva se dá a formação cultural desses sujeitos que produzem cultura e são constituídos em suas subjetividades na cultura.
(MAIA, 2011 .p.29)

A presença das datas comemorativas como fio condutor das práticas curriculares das instituições de educação infantil marca as falas de todas as professoras entrevistadas com maior ou menor ênfase, mas pode-se notar que ainda é um ponto delicado e difícil de ser tratado e modificado (quando há a intenção de alguma mudança por parte delas ou de algum setor da escola). Todas citaram que, ao menos parte destas datas continua a ser comemorada em suas unidades, em algumas há uma tentativa de aproximar as datas do projeto que estão desenvolvendo, em outras já há o planejamento prévio do projeto pautado nestas datas:

²³ A prefeitura, nos últimos seis anos, tem utilizado como critério para premiar as unidades de Educação infantil com o chamado prêmio anual de desempenho (uma espécie de décimo-quarto salário). Esse projeto é avaliado pela secretaria e um percentual de unidades escolares recebe o prêmio, mas há outros critérios para que o profissional receba, como por exemplo, não possuir licenças ou faltas no período. (Decreto 32214\2010)

Geralmente trabalhamos Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia das Crianças e Natal só, são essas. A gente organiza antecipadamente, no início do ano quando a gente vai discutir aquelas ideias dos projetos, do que a gente vai trabalhar, das unidades, a gente já deixa mais ou menos amarrado cada evento desses. Geralmente, a gente tenta aproximar do projeto, este ano a gente fez assim: a páscoa dos esportes, futebol com coelhinho, a gente trabalhou com a questão dos esportes (por causa das Olimpíadas), Dia das mães fez mamãe campeã. Esse momento no inicio do ano a gente já amarra, a Páscoa geralmente é interno. Dia das mães é que a gente faz uma apresentação pras mães, ou um café da manhã, alguma coisa relacionada ao projeto.

Um ponto que merece ser mais bem explicado, pois parece causar bastante confusão é a questão do projeto. Nesta fala da professora Viviane, podemos encontrar uma tentativa de inserir as datas comemorativas dentro do projeto da sua unidade, de uma forma nada espontânea. A chamada “Pedagogia de Projetos”²⁴ possui muitas definições e não conseguiríamos discuti-la minuciosamente neste trabalho. Traremos aqui apenas algumas referências a respeito para mostrar como isso vem sendo interpretado de diversas formas, inclusive bastante equivocadas, na concepção desses planejamentos e práticas curriculares das unidades de educação infantil da rede pública municipal. A escolha do tema para o projeto deve ser em conjunto, com crianças e educadores, e deve também levar em conta seus interesses e necessidades. Não pode ser uma adaptação feita sobre as datas comemorativas como simplesmente mesclar seu tema com as mesmas (“futebol com coelhinho da Páscoa”, “Mamãe campeã”). Ações como estas demonstram a necessidade que os professores e gestores sentem de associar as temáticas e de realizar um trabalho contextualizado, porém é perceptível que é preciso muito mais para de fato conseguir colocar em prática, por exemplo, mais formação continuada. Para um trabalho de fato pautado em projetos de trabalho, precisa haver finalidade específica e ele precisa estar baseado nessa relação de construção de

²⁴ A Pedagogia de Projetos é uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores. Na Pedagogia de Projetos, a atividade do sujeito é determinante na construção de seu saber e ele, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor. É importante perceber a criança como um ser em desenvolvimento, com vontade e decisões próprias, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos em função de suas experiências, em contato com o meio, e através de uma participação ativa na resolução de problemas e dificuldades. A pedagogia de projetos baseia-se nas ideias de vários pensadores destacando-se entre eles John Dewey e William Killpatrick.

conhecimentos entre todos os sujeitos do processo, o que não ocorre no exemplo citado acima. Segundo a professora Thaís também há a definição de um tema para o projeto da sua unidade mas o planejamento acaba centrado nas datas:

Nessa escola em que eu estou agora o enfoque nas datas comemorativas é muito grande, então assim, não tem muito... O projeto não é amarrado, não é fechado, ele é muito solto. Eles estipulam um tema geral do projeto, esse ano foi Corpo e Movimento por conta das Olimpíadas e o resto do trabalho é todo voltado pras datas comemorativas. Como eu cheguei depois, já tava tudo organizado e o que as meninas me passaram e que eu pude ver agora no final do ano: ela senta com a equipe toda, a gestora, e vai marcando no calendário quais são as datas comemorativas...daí vai planejando...

De acordo com a professora Juliana, como já citamos, o curso de especialização frequentado pela diretora proporcionou muitos progressos mas ainda se trabalham algumas datas comemorativas:

Algumas ainda são comemoradas sim, mas eu já acho que assim não como foco só de, só aquilo que é importante. Como assim: ah o Dia do índio, como o Dia que ia ser só falado do Índio, não, então se a gente vai falar do índio, a gente pode montar ao longo daquela semana diversas outras atividades que vão falar sobre a vida do índio do que a criança fazer – UUUU!!!, cantar a música do índio, sair pintada, fazer um cocar...Então assim, eu acho que o destrinchar de algumas atividades, o modificar do fazer de algumas atividades é que houve. Mas essas atividades ainda são desenvolvidas, a gente não foca mais numa lembrancinha ou na criança sair toda vestida com roupa de TNT, que se fazia dentro da escola. Proporcionar vivências, na verdade foram mais proporcionadas vivências sobre aquele assunto e conhecimento que a gente não deixa de estar falando sobre a cultura indígena mas não é mais com aquele foco de lembrança descontextualizada, fantasia, onde aquela criança nem conseguia saber onde é que estava esse índio, quem era esse índio, foi a forma do fazer que mudou.

A professora Renata coloca que a sua unidade pauta suas atividades mais em uma perspectiva de pré-alfabetização, onde as letras são lançadas isoladamente e de forma também descontextualizada. Segundo ela, a Professora articuladora do seu EDI traz de forma já pronta sugestões de atividades e modelos em que o alfabeto vai sendo trabalhado, uma letra por semana seguindo a ordem pré-determinada por ela, mas mesmo assim ainda trabalhava com as datas comemorativas:

A escola comemorava o Dia das Mães, dos Avós, Páscoa, o Dia do índio não teve comemoração mas teve uma menção, Natal...O dia da consciência negra passou despercebido porque o negócio da letra tava tão atrasado que passou, mas geralmente trabalha também e Dia dos pais. E Páscoa. Altera a rotina, dia das crianças, dia das mães também porque você tem que parar uma atividade que você esteja programando pra inserir o ensaio. Natal... todas essas datas comemorativas, que tem uma culminância digamos assim, alteram a rotina porque você tem que ensaiar, precisa de som, de música. A maioria das datas tem alguma coisa externa, uma apresentação.

Outro fator que aparece em sua fala é a questão financeira, mais especificamente, nos gastos com as datas comemorativas por parte dos educadores:

A Páscoa foi trabalhada totalmente pelo viés religioso, não teve uma apresentação, mas as crianças fizeram um chocolate, até achei legal. Mas o que não foi legal foi que a gente teve que dar as coisas pra eles fazerem a tal oficina de chocolates. Eu acho que isso é uma coisa que me incomoda um pouco, essas datas comemorativas oneram o professor. O professor acaba tendo que gastar para que a criança saia com uma coisa que às vezes não faz sentido, na Páscoa cada professor teve que comprar os materiais da sua oficina de chocolate porque tinha que levar o bendito bombom da Páscoa pra casa. Fora assim, Dia das mães, você fica pensando, vou ter que fazer uma lembrancinha pra mãe, isso dá um trabalho extra pra você que já não tem tempo de planejamento.

O que isso significa na prática é que, geralmente, as lembrancinhas que as crianças levam para casa nestas datas acabam gerando gastos particulares para os educadores, não sendo utilizados recursos das escolas ou creches. As verbas públicas não podem ser utilizadas para tais fins, então acaba se tornando uma responsabilidade das professoras comprar lembrancinhas ou materiais para a sua confecção com recursos próprios, ainda que estes não concordem ou queiram, sentem-se obrigados a tal para não decepcionar expectativas de alunos e responsáveis ou até mesmo para não fazer diferente do restante dos colegas. Há outro exemplo na fala da professora Viviane quando cita uma culminância na sua unidade:

No natal a gente até pediu pra quem pudesse vir com uma blusa branca ou vermelha, pra cantar a música que a gente fez um coralzinho em sala e quem tivesse o chapeuzinho, mas assim a gente mesmo que levou que é baratinho o chapéu.

Como pudemos identificar durante as falas das professoras existem algumas datas mais comumente trabalhadas e, comemoradas, nas unidades escolares. Em geral estas são aquelas associadas à religiosidade judaico-cristã e a um modelo de família único e tradicional, deixando de fora todas as outras formas de família e de religiosidade. São as datas: Carnaval, Páscoa, Dias das Mães, Dia dos Pais e Natal. Quando outras culturas são trabalhadas isso costuma ocorrer de forma estereotipada e discriminatória, como no caso do dia do índio ou do folclore.

A forma como é desenvolvido o trabalho com estas datas varia pouco, em geral, são realizadas atividades diversas envolvendo colagem e pintura para serem expostas em cartazes ou murais, algumas vezes as crianças são fantasiadas de acordo com alguma personagem representativa daquela comemoração ou levam para casa algum enfeite ou lembrancinha ligado à temática. Também costumam ser organizadas apresentações de música ou dança para serem assistidas pelos familiares.

A visão destes responsáveis acerca das datas comemorativas também foi abordada nas entrevistas, pois algumas pessoas colocam o fato de crianças e responsáveis gostarem das festas e fantasias, como uma das razões para a perpetuação destas práticas dentro das unidades de Educação Infantil. Dessa forma deturpa-se a participação da família dentro da escola, como se apenas através destas datas ela fosse possível. Nas duas unidades em que as professoras falaram que já houve mudanças, e que o trabalho com as datas foi modificado, os responsáveis se adaptaram e compreenderam as mudanças, pois tudo foi feito com muito diálogo e proximidade com as famílias. Segundo elas, o questionamento às vezes surge quando tratam com responsáveis novos que não conhecem o trabalho da instituição:

Não é dar uma satisfação, mas explicar porque as coisas estão sendo feitas ou porque houve mudanças, acho que é a base de tudo. Lá a unidade ainda consegue ter um diálogo muito grande com as famílias (...) já começa o primeiro dia de reunião, com os pais novos, e os antigos já sabem um pouco mais sobre isso, explicando qual é o foco do trabalho desenvolvido no EDI, que o foco é o desenvolvimento das crianças. Não é a perpetuação de algumas práticas, de algumas coisas e assim, acho que nisso as famílias entendem bastante e não vem muita cobrança. A cobrança vem de pouquíssimos pais que não estão tão atuantes na escola e que não estão entendendo o trabalho desenvolvido. (Professora Juliana)

A gente conseguiu muitas coisas... Cobrança dos pais, a gente tem dos pais novos. Os pais que já estão no segundo ano na creche já internalizaram, os pais novos

chegam no dia do índio, que é a data para gente pior assim, o dia do índio. Aconteceu comigo no ano passado, a mãe sai da creche com o filho não pintado de índio e vai passando por outras crianças todas pintadas, aí ela ficou furiosa, a gente tem um face e aí ela botou no facebook: o que os professores fazem que o filho dela não saiu de índio, que a gente não teve tempo de pintar as crianças. As outras mães, que estão há mais tempo na creche, já deram a resposta, “olha eles tem um outro trabalho”. Aí esse filho dela era meu aluno, aí eu falei pra ela assim, sugiro que você converse esse assunto com o seu filho, no facebook, ele não saiu de índio mas ele vai saber te responder sobre cidadania, direitos e deveres, porque ele não tá pintado e te explicar quem é o índio hoje. Aí ela pegou, ela e o marido conversaram com o filho e depois ela foi lá no mesmo comentário dela e escreveu: “estou muito orgulhosa do meu filho, eu achei que a professora não tinha feito nada e ele falou muito bem”. O marido dela então arrasou, foi na escola, pediu desculpas pela mulher, falou: “olha eu não tinha ideia que vocês poderiam fazer um trabalho desses com criança pequena”. Porque o filho dela estava com uma posição de cidadania, falando que o índio também é um sujeito de direitos, mostrei pra eles aldeias indígenas, que não precisa de um único dia pra se considerar índio, que todo mundo tem que ter um dia todo dia, que a gente tem que trabalhar reconhecimento, o filho dela sabia, porque a gente fez um trabalho de um mês e explicou pras crianças, porque não vai sair com pena, porque que é um trabalho artificial. Porque o índio existe todos os dias não só no 19 de Abril é como se fosse o aniversário dele hoje mas ele também é um sujeito, tem identidades, especificidades. A gente foi trabalhando isso com as crianças mas só duas deram problema, (...) ainda tem alguma resistência dos pais, mas dos pais que entram, a gente até combinou esse ano da gente novamente reforçar tudo isso, porque a gente faz uma reunião falando isso, porque a gente não abraça as datas comemorativas, porque aí a gente explica quando surgem essas datas, a SME deu acho que em 2015, 2014, um texto maravilhoso “ todo dia era dia de índio” justamente para tensionar essas discussões. A gente leu pras mães esse texto, explicou, qual é a função porque surgiram essas datas, que isso é muito mais social e às vezes é pra abrandar algumas situações de exploração. Muitas mães já compreendem, tanto que as que estão lá no segundo ano não tem nem pergunta, já chega na porta e me fala assim: “Eu sabia que ele ia sair daqui de coelho hoje, Adriana...”, as que não, as que são primeiro ano: “Não pintou ele... Ele não tem uma orelha...”. Aí a gente até pergunta: “ Qual a função disso pra ele... É lúdico...” Se for lúdico e ele quiser a gente até negocia, mas geralmente as crianças nem pedem. (Professora Adriana)

A educação pública, enquanto um direito de todos e um dever do Estado, deve ser por essência laica, respeitando dessa forma todas as culturas e religiosidades, mas não é isso que costuma ocorrer, em geral, como podemos exemplificar com o relato da professora Adriana:

Então agora em dezembro a gente já avaliou que ano que vem precisa mudar, só que assim a diretora é muito católica, ela é muito religiosa, então pra ela também é muito difícil abrir mão de algumas datas, a gente conseguiu mais ou menos abrir mão da páscoa, porque antes ela trabalhava todos os sacramentos católicos: vela, pão, repartição de pão, vinho, última ceia... (...) Só que assim, ela já melhorou pra caramba né, ela só trabalhava com Auxiliar, dando as regras. Eles só executando o Planejamento. Aí entra um monte de Professor, que não quer só executar, quer planejar. Aí fica muito tenso pra ela, mas ela já conseguiu “pô”, 75 %.(...) Quando

ela foi trabalhar a Páscoa, ela me deu pra trabalhar o simbolismo da vela com as crianças. Eu falei pra ela, olha, na minha turma eu tenho 2 adventistas, 3 testemunhas de Jeová, 2 do Candomblé...Aí eu falei pra ela, eu sou católica, eu sei qual o significado da vela na Páscoa do catolicismo. Agora das outras religiões eu não tenho ideia. Aí ela me falou: “ Não, vela tem em todas as religiões.” E eu: “ Mas às vezes com outro significado.” (...) Aí antes de eu chegar com a vela em sala de aula, aí antes, eu trabalhei o fogo. Porque aí você tem que pensar tudo isso, trabalhei o Sol enquanto uma bola de fogo que dá luz e calor, pra eu chegar lá na vela. Porque eu falo que a vela representa isso uma religião. Um aluno meu, testemunha de Jeová: “Tia, eu não acendo vela na minha religião. No salão do reino eu não acendo vela. Isso não é de Jeová” Eu: “Não... Peraí...” Aí eu pedi pra auxiliar tomar conta da turma, fui lá embaixo e falei: “Você pode chegar aqui na minha turma” (...) Sentei na rodinha, com ela em pé: “ João Vitor, como é a questão da vela na sua igreja...” “Tia, eu não sou de igreja. Sou do salão do reino, Jeová não trabalha com vela. Minha mãe já me explicou que vela não é coisa de Jeová. É coisa do mundo.” Eu: “Você pode responder pra ele como fica a questão da vela. Porque eu não sei dar resposta...” Aí ela: “ah então tira a vela.” Precisou de tudo isso pra tirar a vela. Ela não tem essa **visão de criança enquanto sujeito** . Ela acha que é o adulto que tem que dar o conteúdo e acabou. Não que a gente tem que ficar dialogando, negociando, ela não compartilha dessa concepção. **A gente já vê a criança como um sujeito de direitos, a gente como um agente negociador no processo de aprendizagem.** Aí pra ela acaba sendo um choque muito grande.

Podemos ver aqui que, mesmo com a professora tentando atuar, como ela própria coloca, como “agente negociador no processo de aprendizagem” e olhando as diferenças entre seus alunos com cuidado e atenção, a direção da creche atua com postura eurocêntrica e colonial ao considerar a vela como um elemento comum a todas as religiões, sendo na verdade sua visão, e a visão da sua religião, no caso o catolicismo. Exemplo claro de colonialidade, pois desconsidera o saber e toda a construção dos dogmas de outras religiões tomando a sua como a única que, de fato, serve como referência universal e como sendo válida. A professora Juliana coloca que algumas das mudanças ocorridas na sua escola estão ligadas a essa questão, de tentar respeitar a laicidade da escola pública:

E ainda caímos em outra discussão também que a Direção começou a bater no pé, que é em relação a escola laica, se a gente pensar essas... uma parte dessas comemorações como a Páscoa, como o próprio Natal, elas tem um vínculo do catolicismo e aí como é que a gente retira isso ou como é que a gente faz diferente (...) por exemplo...Os painéis de final de ano eram tudo de Presépio, assim não entra mais presépio lá. Não tem mais, porque (...) a equipe entendeu que tava muito ligado à questão da religião e da igreja católica e quem não é católico e tudo... então assim, a gente trouxe uma discussão neste último ano sobre a escola laica.

Diante das entrevistas pudemos identificar que as unidades escolares constroem seus projetos anuais partindo das ideias e necessidades dos adultos (mais especificamente das direções e coordenações, através da figura da P.A, das diretoras e algumas vezes dos docentes), o restante da comunidade escolar (responsáveis, alunos e funcionários de apoio) possui pouca ou nenhuma influência nesse processo. A criança não é vista como um sujeito de direitos, ativo e repleto de ideias. A divisão e organização das temáticas, ou conteúdos a serem trabalhados, acontecem de forma arbitrária e descontextualizada, na maior parte das vezes, sem levar em conta as reais necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos. As diferenças sejam de religiosidade, gênero, étnico-raciais, culturais ou quaisquer outras também não são consideradas. Muitas vezes é seguida a mesma lógica das datas comemorativas, ou seja, em determinado ano vai haver Olimpíadas, estas viram o tema do projeto, se é Aniversário da Cidade o tema é Rio de Janeiro, e assim por diante. As professoras entrevistadas também afirmam que não há menção direta ao trabalho pautado em datas comemorativas nos documentos oficiais, nem nas diretrizes nacionais e nem nas orientações municipais.

As opiniões acerca do trabalho com datas comemorativas por parte das professoras entrevistadas, em sua maioria, são as de que estas datas não são necessárias e não só poderiam como deveriam estar fora das práticas curriculares na Educação Infantil, mas estamos falando de um grupo com formação a nível superior e com um maior arcabouço teórico também. Mas ainda assim, dentro desse grupo existem algumas que acham que parte destas datas deve ser trabalhada caso “dê pra atrelar ao projeto”, ou seja uma data que “tem toda uma influência externa também, da mídia, que a criança conheça (...)”. Identificamos aqui um outro viés das datas comemorativas que é aquele ligado ao consumismo, quando se utiliza como critério para elencar as datas importantes sua divulgação midiática, que sabemos está diretamente ligada ao comércio e a um estímulo de consumo destinado a esse público infantil. Também foi colocado pela professora Viviane que:

Por exemplo você tá falando de contos de fadas, apresentando as princesas, isso e aquilo, aí você vai lá e vai trabalhar a Páscoa, aí caiu um coelhinho do meio do nada. Não tem um significado pra criança, agora se você trazer uma princesa coelha, inventa uma história dela, eu acho que pode ter algum significado. A partir daí você possa trabalhar a Páscoa, mas não essa Páscoa de chocolate, ovo... mas que é uma data, que existe no calendário, não ir muito fundo...

Quando ela coloca a questão do significado para a criança, está buscando uma forma de dar contexto a esse trabalho com as datas que ela considera mais evidentes ou importantes por estarem na mídia e serem mais conhecidas. Entretanto ela não percebe, que, na prática está sendo criado esse significado para a criança. Que ele não existe, não foi construído por ela. Continua sendo um trabalho fragmentado no qual a criança é vista como um receptor passivo do conhecimento.

Considerações finais

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

As datas comemorativas na Educação infantil do Rio de Janeiro estão instituídas há décadas como práticas curriculares calcificadas e reproduzidas pelas professoras em muitas escolas, públicas e privadas. Durante nossa pesquisa com docentes da rede pública municipal percebemos que continuam a ser um elemento bastante presente, que já existem algumas iniciativas de mudança, mas que elas ainda se mantêm muito fortes nas unidades escolares. Assim como coloca Maia (2011):

As datas que compõem o currículo são de cunho religioso, histórico, social e comercial e são incorporadas como conhecimentos a serem aprendidos, como estratégias para desenvolver conhecimentos e habilidades, como também como padrões morais e de conduta, objetivo da Educação Infantil observado desde a década de trinta do séc. XX.

Na realidade a concepção de uma educação para crianças pequenas é algo bastante recente, como pudemos ver no primeiro capítulo, a própria ideia de infância é bastante recente na História da humanidade. No Brasil, instituiu-se uma dicotomia entre o cuidar e o educar, discussão presente até hoje, mesmo quando se questiona a perspectiva assistencialista sobre a qual se constituíram as creches públicas. Vimos nas entrevistas realizadas que, embora hoje se compreenda a educação infantil como esse espaço de aprendizagens ainda há uma preocupação muito grande com o que é um cuidado inerente ao trabalho com crianças pequenas e o que é uma perspectiva assistencialista e compensatória para as populações mais

pobres. Como já colocamos anteriormente, há uma série de elementos que vão desde as prioridades para o ingresso nas creches como doação de leite para que as crianças bebam nas férias, que demonstram uma preocupação grande do sistema público de ensino com o que chamam de “risco social” e com questões assistenciais. Apesar disso, as orientações e diretrizes curriculares para a E.I. colocam o cuidar e o educar como indissociáveis.

A presente pesquisa estruturou-se sobre uma visão da criança como agente do processo de construção de conhecimentos nas interações estabelecidas com o outro, seja ele adulto ou outras crianças, e com o mundo. Interações estas que na educação infantil, adquirem caráter intencional e planejado, sem esquecer que mesmo os momentos “livres” geram interações e aprendizagens, o adulto mediando ou não. Encontramos, porém, mesmo entre as professoras que demonstraram maior criticidade, práticas onde a criança poucas vezes é ouvida. O planejamento é feito pelos adultos, mesmo nos raros casos em que não está ligado às datas. A participação e necessidades reais das crianças pouco são consideradas.

Ao tratarmos de um currículo, que na prática, estrutura-se sobre estas datas estamos falando de um currículo construído sobre a visão do adulto, sem considerar as necessidades e interesses infantis. Um currículo fragmentado, que ignora as diferenças e características individuais, padronizando os alunos segundo um modelo de uma cultura dominante. O conceito de currículo é muito amplo e bastante discutido entre especialistas da área, não havendo uma definição única, todavia, é importante percebê-lo como *uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos e conceitos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas* (BRASIL, 2007, p. 9). Assim, é indiscutível o impacto que essas práticas curriculares podem ter sobre a constituição identitária dos sujeitos. É seguida a lógica da disciplinarização, que ocorre nos outros segmentos da educação básica, um ensino tradicionalista, pautado em matérias de forma estanque. Muitas vezes a E.I. também é tratada como uma espécie de preparação para a alfabetização, em que as crianças fazem exercícios padronizados e repetitivos sem sentido para uma espécie de treino de “coordenação motora”.

Historicamente, a Europa assumiu uma posição de superioridade, universalizando a sua epistemologia. Portanto, numa perspectiva decolonial, questionamos o trato pedagógico destas datas do calendário escolar para repensar e ressignificar a fim de refletir se de fato devem fazer parte dos currículos, e se de fato levam em conta a diversidade existente nas salas de aula e quais são mera reprodução da ideologia impositiva e dominante, ou seja, refletir

sobre quais alunos estão sendo incluídos e excluídos através das práticas pedagógicas, já na educação infantil.

Foi possível perceber que as datas que são incluídas nos currículos de educação infantil, em sua maioria, privilegiam determinada cultura, classe socioeconômica e religião, uma cultura de base eurocêntrica, patriarcal, branca e cristã. Em geral as datas mais trabalhadas mostraram-se as religiosas (páscoa, natal), as relacionadas à família (Dia das Mães e dos Pais), e mais eventualmente alguma outra como o Dia do índio e festas juninas. A naturalização e permanência destas práticas por tanto tempo podem ser compreendidas a partir dos conceitos de colonialidade²⁵ e racismo epistêmico, que em linhas gerais descrevem a expansão ocidental não somente restrita a expansão geográfica, mas a uma subalternização da construção e reconhecimento de processos históricos, culturais e econômicos não europeus.

Constatamos que a Páscoa e o Natal, por exemplo, constam no planejamento da educação infantil sem a menção de se tratarem de datas religiosas cristãs, postas como se fosse algo universal. A escola pública é parte do Estado, este por sua vez é laico, então por que comemorar tais datas religiosas na escola? As crianças cristãs sabem o significado destas datas, comemorando-as não só no ambiente escolar como junto a suas famílias e comunidade religiosa. As crianças de outras religiões e aquelas que não são adeptas a religião nenhuma, são obrigadas a comemorar datas que não fazem parte do seu contexto social/cultural e o mesmo acontece com as professoras, que devem planejar, realizar e acompanhar as atividades propostas. Essa invisibilização e subalternização de outras epistemes e de culturas que não estão de acordo com esse modelo eurocêntrico, patriarcal e judaico-cristão podem refletir-se de uma forma bastante cruel na construção de conhecimentos e das identidades destas crianças. A colonialidade surge aqui como um conceito que as afeta de uma forma bastante violenta, pois essas crianças construirão suas subjetividades acreditando que o modelo correto e que é de fato bom, não é o seu... Não é a religião de sua mãe ou avó, não é a sua música, as

²⁵ Segundo Maldonado-Torres (2007), “a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

suas coisas... Ou as suas comemorações... Crescerão com a imagem deturpada de uma religião e de um conhecimento do colonizador como referências. Percebe-se aqui a influência do racismo, haja visto que as religiões subalternizadas e rejeitadas são majoritariamente aquelas oriundas de matrizes africanas. Pois assim como coloca Cavalleiro (2006) :

O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição sine qua non para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade\superioridade dos grupos étnicos. (...) Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil (...)

O dia do índio, por exemplo, quando comemorado é caracterizado por pinturas e roupas estereotipadas, reforçando uma imagem ultrapassada dos hábitos e da cultura indígena, além de utilizar-se de roupas e acessórios que não representam o índio brasileiro, folclorizando estes atores sociais que foram e se mantêm silenciados na história do nosso país, aparecendo nos currículos da educação infantil apenas no dia 19 de abril. Refletimos ainda sobre outras datas, como o dia das mães e dia dos pais que são comemorados considerando uma única configuração familiar, o dia da consciência negra que, quando comemorado, é sem discutir o racismo e a discriminação ainda presente em nossa sociedade, inclusive na escola.

Os documentos oficiais não indicam as datas comemorativas como elementos norteadores do currículo para a Educação infantil. As Diretrizes são como o próprio nome diz, uma espécie de direção a seguir, são orientações que definem então o que se pretende para o desenvolvimento das crianças que são educadas nas instituições de educação infantil a nível nacional. Entre seus princípios, proposta pedagógica, organização de materiais e práticas, não está previstas comemoração de datas de qualquer natureza, sejam estas culturais, cívicas, históricas ou religiosas, o que aponta que estas atividades não fazem parte das atribuições legais. Seus princípios éticos, políticos e estéticos denotam uma proposta educacional que considere a pluralidade de atores sociais que compõe a escola:

Éticos: respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

*Políticos: direitos do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e
culturais; (BRASIL, DCNEIs, 2010).*

Observamos ainda, no texto das Diretrizes, como concepção de proposta pedagógica a possibilidade de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas visando o rompimento de relações de dominação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, igualmente, prevê a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América, com o objetivo de combater ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010). Essa é uma visão que vem de encontro à perspectiva adotada neste trabalho onde buscamos romper com a colonialidade implícita na comemoração e nas práticas pedagógicas pautadas em determinadas datas comemorativas.

Já as Orientações curriculares para a Educação Infantil, que são municipais, mostram-se mais resumidas e com um perfil mais prático, apresentando alguns exemplos de rotinas e de planejamento, e também objetivos e habilidades a serem desenvolvidas durante toda a Educação infantil desde a creche até a pré-escola. Nessas orientações também não aparecem datas comemorativas, a única referência a algo semelhante é a sugestão do tema folclore para ser trabalhado:

*Folclore - festividades típicas, festivais de música, teatro e literatura; explorando de forma **investigativa, respeitosa e igualitária as diferentes culturas\religiões dos colegas e adultos.** (grifos meus) (RIO DE JANEIRO, 2010, p.41).*

Podemos perceber no trecho destacado que, ao sugerir o tema folclore, as orientações deixam explícito que se deve explorar, mas tendo o cuidado de respeitar e tratar de forma igualitária as diferentes culturas e religiões. Neste mesmo trecho do documento são sugeridos também os temas:

- *Identidade - raça e etnia, culturas etc.*
- *Em que somos diferentes? Crianças e adultos, meninos e meninas, homens e mulheres? Como são nossos cabelos, olhos, cor da pele?*

(RIO DE JANEIRO, 2010, P.42).

Dessa forma podemos ver que não há base nas diretrizes e nas orientações curriculares que justifique a prática curricular pautada na temática das datas comemorativas. Pelo contrário, os documentos oficiais orientam na direção de um currículo que considere e respeite as diferenças, e, além disso, um currículo com o olhar voltado para essa criança como um sujeito de direitos e ativo na construção de conhecimentos e no processo de troca com o outro. As interações entre os sujeitos e a ludicidade são destacados todo o tempo como fundamentais eixos desse processo.

Percebemos nas entrevistas que a organização e tempo restrito para o planejamento e, muitas vezes, a falta de formação faz com que as professoras acatem e continuem a reproduzir esse modelo de práticas curriculares tão fragmentadas, descolado de uma visão de criança como sujeito ativo e de direitos no processo de construção de conhecimentos. Diante do campo pesquisado, notamos muita dificuldade em romper com essas práticas, mesmo com todo o respaldo dos currículos conhecidos como oficiais. A dificuldade mostrou-se como sendo muito mais da própria equipe gestora e pedagógica do que de alunos e responsáveis, reforçando a importância do envolvimento de TODA a comunidade escolar na construção do projeto pedagógico para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e que trate as diferenças com respeito. O relato das professoras demonstrou que quando isso acontece não há barreiras e resistências a outro tipo de práticas por parte de alunos e responsáveis e que podem existir mil outras formas de oportunizar a presença e a aproximação entre a família e a creche/escola sem serem as festinhas de Dia das Mães ou de Natal. As professoras entrevistadas, pessoalmente, não alegaram sentir dificuldades em deixar de trabalhar com as datas comemorativas, entretanto ainda se deparam com muita resistência de colegas educadores e das equipes gestoras. Algumas delas consideram possível encaixar algumas das datas dependendo do projeto que estejam trabalhando.

Outro fator gritante encontrado foi a necessidade de formação sentida pelos profissionais, as unidades escolares onde a equipe possui maior formação e continua buscando-a conseguiu modificar bastante sua prática e deram muitos passos em direção à superação das datas comemorativas. A questão é que essa formação tem acontecido por iniciativa individual destes profissionais, em geral o sistema ou a secretaria de educação não tem se disposto a oferecer formação continuada para eles. E a ausência do tempo de planejamento também não permite que consigam fazê-lo nas suas unidades. A diversidade étnico-racial, cultural e religiosa não é respeitada nesse contexto, e, portanto, educadores e

alunos pertencentes a outros grupos não se sentem representados e não se identificam. É necessário que as instituições promovam formação continuada, objetivando discutir, desconstruir e reconstruir os valores legitimados por meio destas práticas, pois estes mecanismos simbólicos exprimem sentimentos entrelaçados com valores cristãos, nacionalistas, eurocêntricos e capitalistas, despersonalizando os outros grupos étnicos, seus signos e suas histórias.

O papel da professora e do professor da educação infantil no processo de transformação dessas práticas é de fundamental importância, por esse motivo a questão da formação se destaca como um elemento principal. A esses profissionais cabe a realização de práticas curriculares e pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar respeitem e não omitam a diversidade, muito pelo contrário, tragam essa diversidade para dentro da sala de aula. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer e respeitar a diferença como algo positivo e fascinante nas nossas relações e interações sociais. Ainda nos primeiros anos de vida, faixa etária da Educação Infantil, é possível compreender que o mundo é formado por inúmeros e diversos grupos, raças, etnias, histórias e civilizações. É também bem cedo que as crianças podem ainda construir formas de superar e de lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e em outros contextos sociais com os quais ela convive.

(...) crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da educação infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias. Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como? (MEC, 2014,p.15)

Assim sendo, a comemoração das datas e as práticas atreladas a elas desrespeitam as diferenças, impedindo que esses direitos de TODAS as crianças serem e se sentirem acolhidas possam ser garantidos. Isso é ainda mais significativo se considerarmos as crianças negras e

aquelas pertencentes às religiões de matrizes africanas, pois estas sofrem ainda mais com a discriminação. Deve-se reconhecer que reconfigurar um cotidiano balizado há anos em uma educação eurocêntrica não é tarefa fácil, todavia, não questionar, não ressignificar, legitima o caráter monocultural dos currículos. A prática e o ambiente escolar ainda estão associados, de forma equivocada, aos argumentos e conceitos que desconsideram a nossa realidade étnico-cultural e defendem a manutenção desse espaço como local estratégico em civilizar e disciplinar os sujeitos sociais sob a égide do saber europeu, recusando reconhecer outras configurações epistemológicas. Essa premissa conceitual impede uma abordagem descolonizadora do conhecimento, dificultando, mas não impedindo, às vítimas das práticas das injustiças sociais uma reflexão crítica sobre como se fundaram as bases das marcas da nossa desigualdade econômica, símbolo do modelo histórico construído após o “descobrimento” da América no século XV e consagrado como colonialismo.

Não podemos deixar de citar que esses modelos hegemônicos têm encontrado bastante resistência por parte dos avanços que os movimentos sociais têm proporcionado ao campo da educação. Tomamos como exemplo nessa discussão a aprovação pelo Congresso e a sanção presidencial da Lei 10.639/03 que alterou a LDBEN/96, tornando obrigatório incluir no currículo oficial das redes de ensino, públicas e privadas, o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Certamente esta alteração, que como apontam pesquisas, ainda encontra-se em processo, oportunizou discutir criticamente a dimensão da nossa formação histórica, reconfigurando-a. Deu lugar também à discussão acerca da formação dos profissionais da educação, sobretudo da educação básica, permitindo estender ainda mais o questionamento proposto por Oliveira (2012), ou seja, mais do que propor uma *descolonização epistêmica, o que está colocado é a perspectiva de visibilizar outras lógicas históricas e locais diferentes da lógica eurocêntrica e ir além das mudanças meramente de conteúdos que, significa, de fato, alterar os termos da conversa epistemológica* (p.80).

Decolonizar significa mais do que apenas desenvolver uma crítica a esse modelo, significa ter uma abordagem propositiva, pensar e construir uma Educação “outra” que permita a emergência de todos aqueles que são discriminados e subalternizados, que permita e mais que permitir, crie condições de reconhecimento, pertencimento e valorização para mulheres, negros, indígenas, crianças, os grupos considerados “minorias”... Candau e Oliveira (2010, p.27) descrevem a pedagogia decolonial como:

(...), uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a

construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

É nesse sentido que ressaltamos aqui que precisamos criar na escola oportunidades reais e concretas para que isso possa acontecer. Pudemos observar durante a pesquisa que as iniciativas que vão de encontro a essa educação “outra” são raras e ainda muito individuais e esparsas. Educadores e escolas\creches que buscam esse trabalho ainda o fazem em sua maioria de forma muito superficial. Já é hora de ampliar esse debate e modificar essa realidade.

Em nossa perspectiva, a questão das datas comemorativas suscita e gera desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, modificar essas questões não é algo simples, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstróem saberes considerados como verdades inabaláveis. A questão das datas comemorativas nos currículos se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da sociedade e uma nova abordagem da construção de saberes.

Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessa pesquisa, é a necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos nas escolas para articular e promover uma perspectiva decolonial, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade. Romper com a lógica colonial das datas comemorativas significa isso, negociar e enfrentar embates, subsidiados também na legislação e nos documentos oficiais para mostrar que é preciso mudar. Significa ainda trazer para o espaço educativo as histórias, os legados e a epistemologia desses grupos subalternizados, significa propor atividades e construir práticas curriculares em que as crianças sejam sujeitos ativos e nos quais possa reconhecer-se, reconhecer traços, reconhecer sua ancestralidade, ou conhecer a ancestralidade de outros povos, quebrando esse ciclo colonial de discriminação e racismo. É preciso que todos tenham os mesmos direitos e sintam-se não somente parte desse espaço que é a escola, mas mais do que isso, sintam-se donos desse espaço, que é de todos por direito.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BASSANI, J., RICHTER, A.C., VAZ, A. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física . In: **Cadernos de Formação RBCE**, p. 11-37, set. 2015 . Disponível em: < revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2182/1153> Acesso em: 09\10\17 as 10h

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo; Brasiliense, 1995.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao> Acesso em: 20 mar. 2016

_____. Decreto. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº8069, de 13/07/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 18 jan. 2016

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos>> Acesso em: 27 jan. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022**. Brasília: MEC, 1998

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil: livro do professor**. Brasília: MEC\SECADI, UFSCar, 2014.

CANDAU, V., OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010. p.15-40,

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, SP: Editora contexto

CUNHA, L. SANTOS, J. SAITU, C. Colonização, interculturalidade e o currículo da educação infantil: refletindo as datas comemorativas. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2015. P.306-319

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. **Indagações sobre currículo**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

JUNIOR, Wilson Cardoso. Ensino de artes visuais antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. In ; CANDAU, Vera (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2016. P.188-202

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19 fev.2016

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Educação Infantil - Com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC RIO, 2011

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. 26^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED: NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS? Poços de Caldas, 2003 Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>> Acesso em 26 mar.2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos epistemológicos e identitários na formação de professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si, **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/13087/10280> Acesso em 26 mar.2016

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro:SME, 2010

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores. In ; CANDAU, Vera (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2016. P.188-202

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. P.159-177

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em 17\10\2017 às 7h

ANEXO

Roteiro para entrevista com as professoras de educação infantil

Categorias	Questões	Objetivos
Sobre a formação acadêmica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relate um pouco sobre os motivos que a levaram a escolher fazer essa faculdade. 2. Quando ingressou na faculdade já exercia a profissão? 3. Sua formação na universidade foi importante para a sua prática docente? Modificou ou contribuiu de alguma forma para a sua prática? Como? 	<p>- Compreender o histórico da formação docente do entrevistado e possíveis implicações da mesma na sua prática docente</p>
Sobre a rotina da Unidade Escolar e a prática docente	<ol style="list-style-type: none"> 4. Fale um pouco sobre sua escola. 5. É uma creche, um EDI ou uma escola que tem outros segmentos? 6. Você considera que isso interfere de alguma forma trabalho desenvolvido? 7. Relate um pouco das suas rotinas em sala de aula e do seu trabalho. 	<p>- Conhecer melhor a realidade da Unidade escolar do entrevistado e de sua rotina em sala de aula.</p> <p>- Perceber a forma como esses elementos interferem na prática curricular do entrevistado.</p>
Sobre o planejamento	<ol style="list-style-type: none"> 8. Como é realizado o seu planejamento? Há um acompanhamento da equipe de direção ou coordenação? 9. E como ele é organizado: tem caderno, é diário, semanal, etc. 	<p>- Compreender como ocorre o processo de planejamento e suas influências sobre a prática</p>
<p>Sobre currículo pensado e currículo praticado:</p> <p>Sobre a compreensão acerca dos documentos oficiais e sua relação com a prática docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. O que é Currículo para você? 11. Você conhece as orientações curriculares do município e as diretrizes curriculares nacionais da Educação infantil? 12. Tem acesso a eles? 13. Utiliza algum deles ao planejar suas aulas? 14. Como costumam ser organizadas as aulas e atividades da Educação infantil? Através de temas, projetos, conteúdos? 	<p>- Investigar se as datas comemorativas se relacionam com indicações e orientações dos documentos oficiais, analisando a relação entre o currículo pensado e o praticado nas escolas;</p> <p>- Identificar o nível de compreensão das professoras desses documentos curriculares oficiais e o quanto se utilizam dos mesmos no seu dia a dia.</p>

	<p>15. De acordo com o currículo oficial e com o que você pode notar na sua prática, como o município indica que deve ser o trabalho na E.I? Pautado em conteúdos, datas, projetos, etc?</p>	
<p>Sobre datas comemorativas</p>	<p>16. Sua escola comemora alguma data específica (dia das mães, natal, etc.)?</p> <p>17. Quais datas?</p> <p>18. Como o trabalho, as atividades e rotinas se relacionam com estas datas?</p> <p>19. De que forma elas são vividas, abordadas ou trabalhadas com o alunos?</p> <p>20. Você percebe alguma relação destas datas com as orientações e diretrizes curriculares?</p> <p>21. Você considera esse tipo de trabalho importante? Por quê?</p> <p>22. Você gosta de trabalhar com datas comemorativas? Por quê?</p> <p>23. E as crianças? Compreendem as datas e seus significados? gostam? Como reagem?</p> <p>24. Além das datas comemorativas, que outros temas são trabalhados com as crianças? Como acontece a escolha desses temas?</p>	<p>- Identificar quais datas comemorativas estão presentes no cotidiano da educação Infantil;</p> <p>- Compreender a visão das professoras de educação infantil sobre essa prática;</p> <p>- Analisar as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil.</p>