

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

LUCYMERE ABREU ALMEIDA

A PRESENÇA DA RELIGIÃO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA FONTES LYRA, EM VILA VELHA (ES)

Faculdade Unida de Vitória

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

LUCYMERE ABREU ALMEIDA

A PRESENÇA DA RELIGIÃO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA FONTES LYRA, EM VILA VELHA (ES)



PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial pra obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientadora: Dra. Claudete Beise Ulrich.

Vitória-ES

2021

Almeida, Lucymere Abreu

A presença da religião na unidade municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra, em Vila Velha (ES) / Lucymere Abreu Almeida. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

x, 81 f. ; 31 cm.

Orientador: Claudete Beise Ulrich

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

Referências bibliográficas: f. 75-81

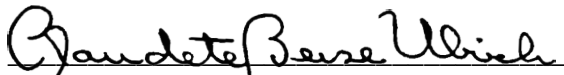
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Educação Infantil.
 4. Valores éticos. 5. Laicidade. 6. Religiosidade. 7. Ensino religioso - Tese.
- I. Lucymere Abreu Almeida. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

LUCYMERE ABREU ALMEIDA

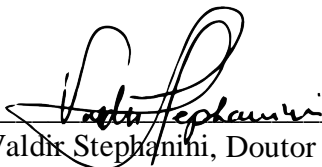
A PRESENÇA DA RELIGIOSIDADE NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL ANA MARIA FONTES LYRA, EM VILA VELHA (ES)

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

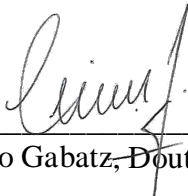
Data: 09 dez. 2021.



Claudete Beise Ulrich, Doutora em Teologia, UNIDA (presidente).



Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA.



Celso Gabatz, Doutor em Ciências Sociais, EST.

AGRADECIMENTOS

Aos mestres. Em especial, à minha orientadora professora doutora Claudete Beise Ulrich, a quem agradeço pela orientação na realização do mestrado. Aos/às funcionários/as, aos quais talvez sejamos somente mais uma turma que parte e não mais que uma rotina. Porém, a convivência nos tornou amigos/as e, na partida, levaremos saudades.

Meu respeito, afeto e gratidão a todos/as.

A partir de agora nos sentiremos mais completas e realizadas. Dentro em breve estaremos com o diploma em mãos, concretizando nossos sonhos e ideais.

Sentiremos saudades. Ter saudades é mais que apenas lembrar. Ter saudades é não ter medo de olhar para trás. É ter coragem de aprender com tudo que se viveu e continuar. Afinal, a vida continua e nossa história também.



DEDICATÓRIA

A Deus, pela vida e por permitir realizar meu sonho. À minha família, que foram e serão sempre importantes em minhas conquistas. Ao meu marido, pelo incentivo e pelo apoio. À minha filha, pela calma e serenidade. Aos meus irmãos e amigos, pela parceria neste período de aprendizado, por contribuírem para mais esta vitória!



RESUMO

Neste trabalho, cujo tema é a presença da religião na Unidade Municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra, em Vila Velha (ES), a questão problema que se busca responder, por meio desse estudo é a seguinte: como a religiosidade se faz presente na prática pedagógica da Educação Infantil, a partir da prática do corpo de profissionais que atuam na Unidade Municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra em Vila Velha (ES)? O objetivo geral é analisar a presença da religiosidade na Educação Infantil, a partir da prática pedagógica dos/as professores/as. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se realizar levantamentos teórico-histórico sobre o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, apontando para a sua inclusão como a primeira etapa na Educação Básica; refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil a partir do cuidar – educar – brincar; identificar a presença ou não da religião na Educação Infantil. O trabalho mostrou que, na UMEI Ana Maria Fontes Lyra, os/as professores/as não falam diretamente sobre religiosidade às crianças. No entanto, tais crianças são despertadas e constantemente incentivadas, sobretudo, a desenvolverem comportamentos que denotam a compreensão e, também, a prática do bom viver em sociedade. Para tanto, dois foram os métodos de investigação principais: pesquisa de caráter teórico sobre o desenvolvimento da Educação Infantil; pesquisa de campo qualitativa, realizada por meio de estudos de caso, com o objetivo de perceber como a partir da prática pedagógica no ambiente da referida UMEI, a religião está presente. Em relação à coleta de dados, este estudo é classificado como pesquisa de levantamento, obtendo informações sobre fatores que interessam à caracterização da percepção dos sujeitos da área pesquisada. Entre as técnicas de pesquisa, adotou-se o estudo de caso, por permitir analisar o fluxo de informações, tendo por objetivo a obtenção de dados quantitativos e qualitativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Laicidade. Valores éticos. Religiosidade. Ciências das Religiões Aplicadas.

ABSTRACT

In this work, whose theme is the presence of religion in the Ana Maria Fontes Lyra Municipal Child Education Unit, in Vila Velha (ES), the problem question that we seek to answer, through this study is the following: how religiosity is present in the pedagogical practice of Early Childhood Education, based on the practice of the body of professionals who work at the Ana Maria Fontes Lyra Municipal Child Education Unit in Vila Velha (ES)? The general objective is to analyze the presence of religiosity in Early Childhood Education, from the pedagogical practice of teachers. As for the specific objectives, we sought to carry out theoretical-historical surveys on the development of Early Childhood Education in Brazil, pointing to its inclusion as the first stage in Basic Education; to reflect on the pedagogical practice in Early Childhood Education based on caring – educating – playing; to identify the presence or absence of religion in Early Childhood Education. The work showed that, at UMEI Ana Maria Fontes Lyra, teachers do not speak directly about religiosity to children. However, such children are awakened and constantly encouraged, above all, to develop behaviors that denote understanding and, also, the practice of good living in society. To this end, two were the main investigation methods: theoretical research on the development of Early Childhood Education; qualitative field research, carried out through case studies, with the objective of perceiving how from the pedagogical practice in the environment of the aforementioned UMEI, religion is present. In relation to data collection, this study is classified as a survey research, obtaining information on factors that are of interest to the characterization of the perception of the subjects of the researched area. Among the research techniques, the case study was adopted, as it allows analyzing the flow of information, with the objective of obtaining quantitative and qualitative data.

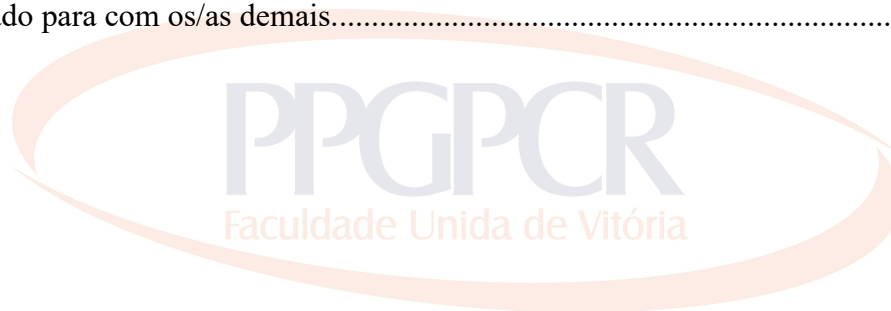
Keywords: Child education. Laicity. Ethical values. Religiousness.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SER HISTÓRICO E DE DIREITOS	15
1.1 Breve história da Educação Infantil.....	15
1.2 Legislações que afirmam a importância da Educação Infantil.....	21
1.3 Educação Infantil: objetivos e planejamento curricular centrada na criança	27
2 EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA BRASILEIRA.....	33
2.1 A Unidade de Educação Infantil como espaço de socialização.....	33
2.2 Educação Infantil: espaço da diversidade cultural e religiosa.....	39
2.3 Influências da religião na atuação do corpo docente da Educação Infantil.....	43
3 EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS.....	48
3.1 Base metodológica da pesquisa de campo.....	48
3.2 Exercícios propostos.....	51
3.2.1 Exercício um – ensinando solidariedade e altruísmo	52
3.2.2 Exercício dois – ensinando a valorizar a socialização.....	57
3.2.3 Exercício três – ensinando a respeitar as diferenças.....	62
3.3 Sugestões e recomendações.....	67
CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXO A – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	82
ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – SEMED VILA VELHA (ES).....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício um – Primeira parte – Antes da professora regente solicitar a redistribuição dos bombons.....	54
Gráfico 2 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício dois – Segunda parte – Após a professora regente solicitar a redistribuição dos bombons.....	55
Gráfico 3 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Segunda parte do exercício um – Entrega dos bombons a um/a dos/as genitores/as.....	56
Gráfico 4 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício três – Primeira parte – Quanto à preferência das crianças, em relação ao coelho e à tartaruga.	63
Gráfico 5 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício três – Segunda parte – Sobre por qual não razão não é correto zombar das diferenças entre as pessoas.....	64
Gráfico 6 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício três – Segunda parte – Sobre a noção de cuidado para com os/as demais.....	66



LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CEB	Câmara da Educação Básica.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DNCr	Departamento Nacional da Criança.
ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Brasileira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância.

INTRODUÇÃO

A religiosidade é parte importante da vida da maioria das pessoas. Em função disso, não raramente, as pessoas inserem os hábitos inerentes a essa religiosidade nos mais diversos contextos em que frequentam costumeiramente. Ocorre que, no Brasil, os espaços são divididos em público e privado, havendo significativas diferenças quanto ao que se pode ou não fazer em cada um desses ambientes.

O Estado brasileiro é laico. Portanto, opera sem ter a religião como base de suas tomadas de decisão. Da mesma forma, tal Estado cobra postura semelhante de todos/as aqueles/as que o representam no cotidiano – agentes e funcionários públicos. A escola pública se constitui um desses espaços em que a laicidade do Estado deve ser praticada com rigor. No entanto, por inúmeros motivos, a religiosidade dos membros da comunidade escolar acaba por penetrar no dia a dia da escola – ainda que isso se faça de modo inconsciente e extraoficialmente.

Contudo, nas últimas décadas vem se acentuando a disputa pela escola, como um espaço potencial para o Ensino Religioso proselitista.¹ Isso, além de gerar conflitos que resultam em perda de qualidade para o processo ensino-aprendizagem, revela imensa dificuldade dos/as agentes e funcionários/as públicos/as em respeitar os princípios que separam a coisa pública da coisa privada. É necessário deixar claro que na Educação Infantil não se trabalha com o componente curricular Ensino Religioso, no entanto, isto não significa que não há presença da religiosidade nas Unidades de Educação Infantil. Frente ao exposto, a questão problema que se busca responder, por meio desse estudo é a seguinte: como a religiosidade se faz presente na prática pedagógica da Educação Infantil, a partir da prática do corpo de profissionais que atuam na Unidade Municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra em Vila Velha (ES)?

O Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões tem por objetivo geral analisar a presença da religiosidade na Educação Infantil, a partir da prática pedagógica dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil. Para alcançar o objetivo geral, o estudo proposto também buscará os seguintes objetivos específicos: a) realizar levantamentos teórico-histórico sobre o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, apontando para a sua inclusão como a primeira etapa na Educação Básica;

¹ OLIVEIRA, Leticia Casagrande; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Relatos recentes das fragilidades da disciplina de Ensino Religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 35, p. 161-180, 2021. p. 162.

b) refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil a partir do cuidar – educar – brincar; c) identificar a presença ou não da religião na Educação Infantil, na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Ana Maria Fontes Lyra em Vila Velha (ES); d) identificar, por meio de pesquisa de campo, como se dá a presença da religião, a partir da prática pedagógica dos/as profissionais que atuam na referida Unidade Municipal de Ensino.

Entre os principais fatores que justificam a elaboração do presente estudo encontra-se o fato desta pesquisadora ser formada em Pedagogia pela Faculdade Novo Milênio, com especializações nas áreas de Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas. No decorrer da sua trajetória, buscou cursos que a deixassem atualizada para melhor execução das suas atividades, tais como: Congresso de Educação do Espírito Santo: Gestão Educacional e do Conhecimento; Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa Formação pela Escola (FNDE); e, também, Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares Pro-Gestão *Online*. Nas suas experiências profissionais atuou como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando desenvolver as crianças com planejamento de aula, visando construir uma alfabetização de qualidade. Nos últimos sete anos exerceu o cargo de direção na UMEI Comandante Franco, localizada no bairro Gaivotas, em Vila Velha (ES). Durante sua gestão procurou desenvolver trabalho com ética e transparência dos recursos públicos, buscando uma gestão democrática com a equipe escolar e a comunidade.

Outra justificativa se baseia no fato de que a educação é alcançada pelo/a aluno/a na medida em que o/a educador/a o/a leve a refletir sobre situações cotidianas, a fim de fazer com que a criança aprenda a gostar e a compreender melhor o saber religioso. No entanto, esse processo é lento, cujo começo se dá por meio de atividades que despertem o interesse dos/as alunos/as, objetivando o desenvolvimento pleno da criança. Por fim, o trabalho também se justifica pela importância de se testar, em contexto prático, os ensinamentos adquiridos em âmbito acadêmico, o que, por conseguinte, propicia a oportunidade de corrigir e adequar a teoria à realidade específica de cada tempo e lugar, contribuindo, mesmo que minimamente, para uma sociedade melhor.

No presente estudo, dois foram os métodos de estudo principais: pesquisa de caráter teórico sobre o desenvolvimento histórico da Educação Infantil, configurada no levantamento bibliográfico; pesquisa de campo qualitativa, realizada por meio de estudos de caso, com o objetivo de perceber como a partir da prática pedagógica no ambiente da referida UMEI, a religião está presente. Em relação à execução da coleta de dados, este estudo é classificado como pesquisa de levantamento, por meio do estudo pequenas amostras, obtendo-se informações acerca dos fatores que interessam à caracterização da percepção dos sujeitos da

área pesquisada. Destaca-se que, entre as técnicas de pesquisa mais usuais, adota-se o estudo de caso, por se tratar de uma das formas de se analisar o fluxo de informações, tendo por objetivo a obtenção de dados quantitativos e qualitativos.²

Cabe também ressaltar que a pesquisa de campo foi realizada na UMEI Ana Maria Fontes Lira, localizada na Rua Ananás, s/n, balneário de Ponta da Fruta, Vila Velha (ES), que funciona em dois turnos – matutino e vespertino –, que oferece 24 turmas de Educação Infantil (12 turmas em cada turno), para aproximadamente 540 alunos/as. Para tanto, a referida unidade escolar conta com cerca de 70 funcionários, dentre os quais 55 são professores/as e pessoal da secretaria.

No que tange ao tratamento dos dados o método utilizado é o estatístico, que se refere à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, possibilitando que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, bem como possibilitando a obtenção de generalizações acerca de sua natureza, ocorrência ou significado.³

Quanto à estrutura da dissertação tem-se que, após esta introdução, por meio da qual foram descritas as diretrizes gerais desse estudo, passa-se ao primeiro capítulo, desenvolvido a partir de pesquisa de caráter bibliográfico, apresenta-se a Educação Infantil como conquista das famílias e das crianças, garantida na legislação pátria, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

Por sua vez, no segundo capítulo, também desenvolvido a partir de pesquisa de cunho bibliográfico, trata a respeito da presença da religiosidade na instituição da Educação Infantil, por meio da atuação do seu corpo profissional, especialmente de professoras/res. A princípio, mostra-se que a Educação Infantil é pública e laica, não pode ser transmitida nenhuma tradição religiosa. No entanto, as instituições de Educação Infantil estão localizadas em um país marcado pela diversidade cultural e religiosa. Isto significa que também há presença de tradições religiosas nas unidades de Educação Infantil.

O terceiro e último capítulo, desenvolvido a partir da aplicação da pesquisa prática, apresenta os resultados e as análises decorrentes da pesquisa de campo. Para tanto, são apresentados os dados e as análises da pesquisa de campo desenvolvida junto a UMEI – Professora Ana Maria Fontes Lyra, localizada na Rua Ananás, s/n, balneário de Ponta da Fruta, pertencente à Região V, regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em

² MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004. p. 183.

³ MARCONI, 2004, p. 186.

que se buscou identificar o entendimento das crianças de 05 (cinco) anos, no tocante à assimilação de valores éticos e, por conseguinte, o desenvolvimento das melhores potencialidades humanas.

Na conclusão, após tecer breve resumo acerca das principais ideias levantadas a partir dos dois capítulos teóricos, faz-se também a análise acerca do alcance, ou não dos objetivos inicialmente traçados para esse estudo, bem como responde-se à questão-problema – ponto central do presente trabalho. A realização do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões está relacionada com o profissional da autora, que atua como professora e diretora já há muitos anos na Educação Infantil. A questão da presença da religiosidade e como trabalhar a mesma com as crianças pequenas, na perspectiva do respeito à diversidade cultural e religiosa tem sido um desafio do cotidiano didático-pedagógico.



1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SER HISTÓRICO E DE DIREITOS

Este capítulo inicial, desenvolvido com base em pesquisa de caráter bibliográfico, apresenta a história da Educação Infantil no contexto da educação brasileira. Apresenta-se, então, a Educação Infantil como uma conquista das famílias e das crianças, garantida nas legislações brasileiras, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, na Constituição Federal de 1988. Neste sentido, é importante perceber que o processo didático-pedagógico na Educação Infantil se realiza entre cuidar-brincar-educar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, respeitando a pluralidade das infâncias. A partir da LDB/1996, a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica e é um direito de todas as crianças.

1.1 Breve história da Educação Infantil

No Brasil, o processo de escolarização se inicia pela fase denominada Educação Infantil.⁴ Fundamental é lembrar que esta fase da educação tão importante na vida das crianças pequenas (0 a 5 anos) tem história. A fascinação pelos anos da infância é um fenômeno recente.⁵ Isto significa que é necessário identificar as transformações históricas na forma de entender a criança, como um ser em desenvolvimento. Em alguns momentos, a criança era entendida como um adulto em miniatura. Em outros momentos faz-se importante mencionar Philippe Ariès, que lembra que, até a Idade Média, existia:

Um sentimento superficial da criança – a que chamei de paparicação – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.⁶

Não existia um sentimento de cuidado com a criança, ela, inclusive, como afirma Ariès era entendida como um bichinho e se ela morresse outra criança a substituiria. Neste

⁴ SILVA, Patrícia Andrade da; TIMBÓ, Raimunda Cid. O papel da escola no processo da socialização na Educação Infantil. *Revista PLUS FRJ – Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 68-77, 2017. p. 69-70.

⁵ HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13.

⁶ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 10.

período, uma mulher tinha muitas gestações e a morte das crianças e também das mulheres fazia parte do cotidiano. Ariès aponta que, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.⁷

No movimento da Reforma, ocorrido no século XVI, há dois textos interessantes de Lutero, em relação à educação, com vistas ao melhoramento do mundo: aos conselheiros de todas as cidades da Alemanha, a orientação é para que criem e mantenham escolas cristãs (1524) e uma outra sugere que se mandem os filhos à escola (1530).⁸ A Reforma dá um impulso à importância da educação para meninos e meninas. Segundo o reformador, “pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando (...) mas também deveriam aprender a cantar e estudar Música com toda a Matemática”.⁹

No entanto, é a partir do século XIX e XX que inicia uma mudança em relação à criança. Como afirma Áries:

A partir dos séculos XIX e XX, a família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.¹⁰

A reflexão sobre Educação Infantil, portanto, tem a ver com o desenvolvimento social, cultural e histórico do conceito de criança, infância e família. A Educação Infantil é algo recente, mas, ainda hoje se fala em creche e em alguns lugares em jardim de infância ou pré-primário. Paschoal e Machado afirmam que, no Brasil, as primeiras tentativas de estruturação de creches surgiram como esforço assistencialista, visando auxiliar as mulheres que trabalhavam fora e as viúvas desamparadas. Também contribuíram para o surgimento das creches as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que buscavam esconder as mães

⁷ ARIÈS, 1973, p. 50.

⁸ ULRICH, Claudete Beise. *Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2016. p. 83.

⁹ LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. In: LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas: Ética: Fundamentos – 372 oração – sexualidade – educação – economia*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 319.

¹⁰ ARIÈS, 1973, p. 12.

solteiras, visto que as crianças eram filhas de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para descartar o/a filho/a indesejado/a.¹¹

Em uma sociedade dominada pelo patriarcalismo, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, retirando dos mesmos toda e qualquer responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, à época, não havia um conceito definido acerca das especificidades da criança, a mesma não era concebida como um ser humano em desenvolvimento.¹²

Andrade afirma que, até o ano de 1874 a Casa dos Expostos¹³ foi uma instituição destinada ao abrigo e acolhimento das crianças desamparadas e abandonadas. Ela também diz que as primeiras iniciativas de trabalho com as crianças foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e, também, à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças.¹⁴

A Educação Infantil assim como está organizada no presente é resultado de mobilizações e de lutas, especialmente, de mães trabalhadoras, que não tinham onde deixar os/as seus/suas filho/as. Neste sentido, Didonet aponta o desenvolvimento dos processos educativos da criança pequena. Esta questão inicialmente estava ligada somente com perspectiva assistencialista e de classe social para as mulheres trabalhadoras a creche e as famílias mais ricas. Assim sendo:

As famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.¹⁵

¹¹ PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR*, Campinas, 2009, p. 78-95. p. 82. [Online].

¹² PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82.

¹³ Referência ao Educandário Romão Duarte, inicialmente voltado à oferta de cuidados às crianças abandonadas, localizado no Rio de Janeiro que, a partir de meados da década de 20 do século passado, transformou-se paulatinamente passando a exercer funções de abrigo e, também, de hospital infantil. SANGULAR, Gisele. Entre o Hospital Geral e a Casa dos Expostos: assistência à infância e transformação dos espaços da Misericórdia carioca (Rio de Janeiro, 1870-1920). *Revista Portuguesa de História*, Coimbra, v. 46, n. 1, p. 337-358, 2016. p. 338.

¹⁴ ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação Infantil: na trilha do direito*. São Paulo: Unesp, (Cultura Acadêmica), 2010. p. 132.

¹⁵ DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *Revista Em Aberto*, Brasília, v 18, n. 73, 2001. p. 13. [Online].

Percebe-se que a classe social perpassa o tipo de educação que a criança recebia: famílias com recursos financeiros podiam pagar uma babá, já as famílias trabalhadoras não tinham onde deixar a criança, a qual necessitava passar o dia em uma creche. A creche, portanto, surge para suprir a necessidade das famílias operárias, quando inicia o processo de industrialização no Brasil. O atendimento que a criança recebe é de assistência. Quanto a isso, Oliveira afirma que:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.¹⁶

A criação de creches, portanto, é decorrente do processo de industrialização, urbanização e da ascensão da mulher ao mercado de trabalho, aumentando, por conseguinte, a demanda pela criação de instituições de atendimento à infância. Frente a isso, tem-se que as creches não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas para atender as necessidades do mercado de trabalho, que havia adotado a mão de obra feminina. Contudo, tais instituições ganharam grande enfoque a partir do final do século XIX e início do século XX, passando a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres trabalhadoras.¹⁷ Neste sentido, é importante apresentar a reflexão de Kuhlmann Júnior:

Creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX. No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência europeia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3o Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do Novo Mundo com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano. A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.¹⁸

¹⁶ OLIVEIRA, Zilma Moraes. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 18.

¹⁷ AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. *A epistemologia do educador infantil de creche*. Marília: UEP, 2002. p. 13.

¹⁸ KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, 2000, p. 5-18. p. 8. [Online].

Cabe ressaltar que até o final da década de 1960, pouco se apresentou em termos de legislação que garantisse a oferta da Educação Infantil. A LDB/1961 apresenta o seguinte no Título VI, Da Educação de Grau Primário, Capítulo I, no Art. 23: A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. Já o Art. 24 incentiva as empresas a organizar e manter instituições para as crianças. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.¹⁹ Desta forma, a questão da instituição creche avançou muito no Brasil. De acordo com Kuhlmann Júnior:

Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCR) do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos. A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais.²⁰

Contudo, enquanto as instituições públicas foram criadas para atender às crianças pobres, visando apenas o assistencialismo, os jardins de infância particulares apresentavam propostas de cunho pedagógico, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. O surgimento das creches fez com que a imagem construída das crianças que as frequentavam fosse acompanhada de preconceitos. Crianças que frequentavam a creche eram vistas como necessitadas, malcuidadas, abandonadas e famintas, cujas famílias eram constituídas por pessoas muito pobres. De acordo com Andrade:

A implantação da primeira creche no país ocorre no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918, foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas.²¹

Para Joana Cristina Macedo Madureira e Nuno Jorge Mesquita Baptista, a mudança do paradigma familiar, a quebra da tendência para a formação de famílias numerosas e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho. Essa é, basicamente, a

¹⁹ BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Legislação Informatizada – LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Publicação Original. [Online].

²⁰ KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 10.

²¹ ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 136. [Online].

contextualização que aponta para a existência das creches.²² Importante reconhecer que a creche para a mulher-mãe operária foi uma luta dos movimentos sociais dos/as trabalhadores/as.

Os jardins de infância,²³ estavam baseados na teoria educacional²⁴ do filho de pastor luterano Friedrich Froebel,²⁵ enquanto as creches apenas visavam uma política sanitária, higienista da criança pobre. Nunes, Corsino e Didonet acentuam que os jardins de infância de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.²⁶ Geralmente, os jardins de infância foram organizados pela iniciativa privada, igrejas entre outras organizações. As crianças que frequentavam os jardins de infância, que começaram a surgir, eram vistas como bem cuidadas, educadas e limpas.²⁷

A construção histórica da Educação Infantil no Brasil fortaleceu um preconceito ligado à classe social. Os jardins de infância tinham público definido: a criança rica.²⁸ De acordo com as pesquisas de Guimarães, o processo educativo das crianças foi marcado pela diferenciação da origem social das crianças. Segundo Kramer:

Faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre. Por isso, somente a partir de 1874, há registros em documentos brasileiros propondo ações para o cuidado da criança. Voltados para as elites da época, foram fundados em 1877, a Escola Americana e, em 1896, embora público, o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, em São Paulo, que atendia aos filhos da burguesia paulistana. Os dois espaços eram reservados às famílias ricas. A alta sociedade diferenciava os jardins de infância dos asilos e das creches das classes pobres, lançando mão, para este fim, de propostas pedagógicas inspiradas no ideário de Froebel.²⁹

²² MADUREIRA, Joana Cristina Macedo e BAPTISTA, Nuno Jorge Mesquita. *Promoção do desenvolvimento integral inclusivo da criança em creche e jardim de infância*. Psicologia: o portal dos psicólogos, 2016. p. 3. [Online].

²³ NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. p. 18. [Online].

²⁴ Froebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças, e a importância de sua obra é demonstrada sempre que se passa diante de um jardim-de-infância, um kindergarten (em alemão, kind significa criança e garten significa jardim). Não é muito difícil adivinhar porque Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, p. 108-155, 2002. p. 108. [Online].

²⁵ ARCE, 2002, p. 107.

²⁶ NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 18.

²⁷ GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. p. 96. [Online].

²⁸ KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13.

²⁹ GUIMARÃES, 2017, p. 94.

É fundamental entender historicamente esta diferenciação nas políticas educacionais para a infância brasileira, pois ela tem marcado, especialmente, as crianças pobres. A pesquisadora mencionada anteriormente aponta que:

Alvim e Valladares argumentam sobre quão significativa foi a adoção da terminologia Menor para a construção de uma imagem da criança pobre brasileira como abandonada e delinquente em potencial. A nomenclatura utilizada na categorização da infância pobre brasileira atravessou uma longa trajetória desde as qualificações de expostos, órfãos, a infância desvalida, os petizes, os capoeiras ou vadios até o termo jurídico menores, que evoca, principalmente a ideia de irregularidade.³⁰

A partir da década 80, inicia o movimento pela redemocratização do Brasil e, desta forma, também uma nova perspectiva para a Educação Infantil. Ressalta-se, portanto, que até a década de 1980, as iniciativas particulares e as políticas públicas dirigidas às crianças menores de sete anos no Brasil foram assistencialistas e compensatórias.³¹ Os movimentos sociais contra a Ditadura e em prol de nova Constituição, dentre eles, o Movimento Criança Pró-constituente e o Movimento de Mulheres/Feministas foram fundamentais para uma mudança no entendimento da criança e da infância brasileira.³² A partir da Constituição de 1988, a criança brasileira passa a ser reconhecida como sujeito de direitos. Neste sentido, é fundamental a proclamação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Na próxima seção, aponta-se para esta transformação histórica, resultado da luta das mulheres e dos movimentos sociais.

1.2 Legislações que afirmam a importância da Educação Infantil

Após a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil foi legalmente assumida como a primeira etapa da Educação Básica nas modalidades de creches e pré-escola, tendo como público-alvo as crianças com idade entre 0 a 6 anos. Com a reabertura democrática, no regime político do país verifica-se aumento de projetos políticos propondo investimentos em áreas sociais.³³ Nas últimas décadas, a Educação Infantil mudou, consolidando concepção sobre educar e cuidar de crianças, em escolas, para garantir educação de qualidade, abrangente em seus aspectos – cognitivo, emocional, motor e social –, entendendo o cuidado

³⁰ GUIMARÃES, 2017, p. 97-98.

³¹ GUIMARÃES, 2017, p. 120.

³² GUIMARÃES, 2017, p. 121.

³³ SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; SOARES, Ademilson de Sousa. Educação Infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. *Revista Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301-320, 2017. p. 310. [Online].

como sendo algo indissociável do processo educativo. Assim, a Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito de direitos e, em seu artigo 227, determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.³⁴

Dessa forma, verificou-se grande avanço dos direitos da criança pequena, posto que a Educação Infantil, além de ser a primeira etapa da Educação Básica, constitui-se também direito da criança, tendo por objetivo proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento e bem-estar infantil, tais como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação das experiências pessoais. Frente a essa nova perspectiva, três importantes objetivos, marcam essa nível educacional: o objetivo social, associado à questão da mulher, enquanto participante da vida socioeconômica do país; o objetivo educativo, voltado à promoção e construção de novos conhecimentos e habilidades da criança; e o objetivo político, associado à formação da cidadania, em que a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros.³⁵

A Constituição de 1988 assegurou à educação a garantia do atendimento em creches às crianças de 0 a 6 anos, como direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, as creches, que pertenciam à área de assistência, passaram ao campo educacional, certificando sua função educativa e agregando as ações de cuidado.³⁶ Na esteira da promulgação da Constituição cidadã, foi aprovada a Lei Federal n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.³⁷ O ECA aprovado no dia 13 de julho de 1990 pelo Congresso Nacional, promulgado sobre ordenamento legal que reitera a criança como sujeito de direitos:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
 Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
 Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

³⁴ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. [Online].

³⁵ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

³⁶ MORENO, Lupion Gilmar. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). *Trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007. p. 54.

³⁷ MORENO, 2007, p. 54.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).³⁸

Todas as crianças e os/as adolescentes, sem discriminação de qualquer ordem, são sujeitos de direitos e cidadãos, de acordo com a Carta Magna Brasileira e o ECRIAD. Portanto, isto significa que todas as crianças também têm direito a Educação Infantil. O Art. 4º do ECRIAD afirma:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.³⁹

O ECRIAD afirmou a Educação Infantil como necessária e primordial para as crianças. Neste sentido, é importante mencionar a Lei de Diretrizes e Base (LDB n. 9.394/96) afirma no Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio⁴⁰. Contudo, a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica. Portanto, constitui um direito das crianças. O Art. 29. Afirma que: a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por 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.⁴¹ A LDB/96, no artigo 11 também deixa claro que os governos em seus diferentes níveis (municipal, estadual e nacional) são convocados a implementar políticas públicas dirigidas para as crianças e os adolescentes:

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

³⁸ ESPÍRITO SANTO. Ministério Público do Espírito Santo. *Estatuto da Criança e do Adolescente & Legislação Congênere*. 12. ed. Vitória: Dossi, 2015. p. 36.

³⁹ ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 36.

⁴⁰ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. [Online].

⁴¹ BRASIL, 1996.

- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.⁴²

Essas transformações históricas, indo do assistencialismo à função educativa, geraram avanços significativos, pois, entende-se ser direito de todos/as e dever do Estado ofertar educação de qualidade, atendendo as especificidades de cada criança. Assim, tem-se que:

Dois anos após a Constituição de 1988 foi aprovado o ECA, reafirmando o direito da criança ao mundo dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, estabelecendo mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Seguindo a linha humanitária, a Lei n. 9.394/96 consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, ou seja, a proteção integral da criança deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.⁴³

Não obstante, as normas jurídicas brasileiras disponibilizam importante legislação sobre o direito de toda pessoa à educação, conforme já mencionado no Artigo 4º da LDB 9304/96.⁴⁴ Tal legislação estabelece o direito à educação das pessoas com necessidades especiais, nos artigos 58, 59 e 60, que tratam da Educação Especial como modalidade escolar, oferecida na rede de ensino, devendo ser ofertada desde a Educação Infantil.⁴⁵ A LDB/1996 determina que a Educação Infantil deve ser ofertada, em creches, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.⁴⁶ Quanto a isso, observa-se que a distinção entre ambas é feita por meio do critério de faixa etária. Como se pode observar, a Educação Infantil é parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação, entre o brincar e o cuidar das crianças.

Daí porque, a LDB/1996 estabelece que a Educação Infantil também deve ser ofertada, em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.⁴⁷ O que se observa é que a distinção entre ambas se desenvolve somente com base em critérios de faixa etária. Deste modo, a inclusão da

⁴² BRASIL, 1996.

⁴³ MORENO, 2007, p. 54.

⁴⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Artigo 4º.

⁴⁵ VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 75-93, 2010. p. 76.

⁴⁶ LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva Lima; DORZIAT, Ana. *Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão*. Goiânia: ANPEd, 2013. p. 11.

⁴⁷ LIMA; DORZIAT, 2013. p. 11.

creche no âmbito educativo abre importantes perspectivas quanto ao avanço de propostas que reconhecem a necessidade de atender às crianças. Entende-se que o cuidado é de suma importância, pois significa comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas para favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana.⁴⁸ Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).⁴⁹ Na introdução, o Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza escreveu:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças. Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.⁵⁰

Esses documentos foram essenciais para que houvesse mudança significativa na concepção da Educação Infantil, tendo em vista a criança em desenvolvimento. No entanto, o processo de implantação não foi automático, foi um longo processo que ainda está em curso. Reconhecer a criança como sujeito histórico, que vai desenvolvendo direitos e instituições de Educação Infantil, comunidade e a sociedade.

O cenário de subalternidade do Estado com a infância começa a ser modificado por meio de ações, a partir de 2003, com a eleição dos governos progressistas à presidência da República. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), por exemplo, buscaram a definição de padrões para a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, visando a qualidade na educação da criança pequena. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI) trouxeram orientações para as equipes das secretarias municipais de educação realizarem processos de autoavaliação da qualidade da

⁴⁸ ANGOTTI, Maristela (org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2006. p. 65.

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁵⁰ BRASIL, 1998.

Educação Infantil, juntamente com a participação da comunidade escolar, o que fez melhorar, sensivelmente, a qualidade desse nível educacional.⁵¹

Um exemplo de tal mudança foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Brasileira (FUNDEB), em 2007, que representou, pela primeira vez, a consolidação de política de financiamento público para a Educação Infantil.⁵² Trata-se de modelo educacional norteado pela certeza de que incluir é acreditar que todos/as têm o direito de participar da educação e da sociedade. Essa nova perspectiva educacional tem como base: acessibilidade, projeto político-pedagógico, criação de redes e de parcerias, formação de professores/as e atendimento educacional especializado.⁵³ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil foram homologadas no dia 17 de dezembro de 2009. O Art. 2º afirma:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.⁵⁴

A homologação das DCNs da Educação Infantil foi fundamental para regularizar os centros que oferecem processo de educação e cuidado para as crianças. Estes documentos são fundamentais para todas as crianças e a valorização da infância brasileira, e sua diversidade. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo principal é estabelecer metas a todos os níveis de ensino. Tal documento visa reduzir as desigualdades sociais e regionais no que tange à entrada e permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica à Educação Infantil, visto ser a desigualdade de acesso significativa nas classes menos favorecidas, priorizando duas questões fundamentais: a oferta e o atendimento à Educação Infantil.⁵⁵ De acordo com o PNE, Lei Federal n. 13.005/2014 em relação à Educação Infantil a meta 1 prevê:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches

⁵¹ SILVA; SOARES, 2017, p. 313.

⁵² SILVA; SOARES, 2017, p. 311.

⁵³ BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, v. 1, n. 44, p. 19-26, 2017. p. 20.

⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. [Online].

⁵⁵ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88.

de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.⁵⁶

A Educação Infantil aparece em outras metas do PNE, como naquelas voltadas para: a universalização do atendimento dos/as alunos/as com deficiência; a ampliação do atendimento da educação integral para, no mínimo, 50% das instituições públicas; política de formação para os profissionais de educação; formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores; valorização dos profissionais de magistério da rede pública de forma isonômica entre os que tiverem a mesma formação; plano de carreira para os profissionais da rede pública; gestão democrática da educação e ampliação do investimento na rede pública.⁵⁷

No entanto, torna-se mister reconhecer que estas metas ainda em grande parte necessitam ser atingidas. Já houve um grande avanço na Educação Infantil, mas há necessidade de avançar nos processos de reconhecimento da diversidade das infâncias brasileiras. Importante lembrar que a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outro importante passo é dado para a sua integração ao conjunto da Educação Básica.⁵⁸ A seguir, reflete-se sobre os objetivos e os processos de planejamento da Educação Infantil que necessitam estar centrados na criança, considerando o seu contexto.

1.3 Educação Infantil: objetivos e planejamento curricular centrada na criança

A Educação Infantil como parte da Educação Básica tem como objetivo a educação das crianças, onde o cuidar e o brincar são partes integrantes. Na Educação Infantil, o foco se concentra nas chamadas relações pedagógicas. Entende-se assim que, em se tratando de Educação Infantil, o ato de educar garante a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e ético-moral.⁵⁹ A educação integral também é parte da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil,⁶⁰ em seu Artigo 4º afirmam que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar que a criança, centro do planejamento, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

⁵⁶ BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

⁵⁷ SILVA; SOARES, 2017, p. 314.

⁵⁸ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. p. 36.

⁵⁹ PASQUALINI, Juliana Campregher. *O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 163.

⁶⁰ BRASIL. DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5/2009.

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.⁶¹

O centro de todo planejamento curricular na Educação Infantil é a criança, como sujeito histórico e de direitos. A criança não é uma tábula rasa, mas um ser em desenvolvimento que – ao chegar à Educação Infantil – traz junto a sua cultura, sua história, sua relação familiar. Aqui faz-se necessário destacar as palavras de Gomes e Aquino:

Cada criança vive, na sua infância, mudanças significativas conforme suas disposições físicas, cognitivas, emocionais e psíquicas e, também, àquelas vinculadas aos determinantes de tempo e espaço em que atuam e participam. Tais disposições e os modos como a infância se reorganiza e se transforma estão em relação com sua posição, com suas circunstâncias e condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Então, a infância sofre e se transforma em virtude daquilo que afeta a sociedade como um todo, por exemplo, as questões referentes ao pertencimento racial e étnico, às mudanças socioculturais, climáticas e econômicas, à reestruturação etária, às ideologias, atuações políticas e discursos e às práticas científicas que acabam por modificar as relações sociais.⁶²

Neste sentido, é necessário que a/o profissional da Educação Infantil tenha claro a diversidade também das infâncias brasileiras.⁶³ Portanto, como já mencionado, esta etapa da educação, a qual envolve as crianças de zero a seis anos de idade, necessita estar pautada no cuidar-brincar-educar. Segundo o Referencial da Educação Infantil:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.⁶⁴

O cuidar é parte integrante da ação educativa-pedagógica. É a partir do cuidado que se aprende também a cuidar de si, do/a outro/a, do ambiente, dos brinquedos, dos animais. Nenhum ser humano sobrevive sem o cuidado. É fundamental lembrar que na Educação Infantil encontram-se crianças pequenas de 0 a 3 anos, bem como de 4 a 5 anos. Com isso, espera-se que, a partir do cuidado recebido, também se tornam pessoas adultas cuidadosas. O

⁶¹ BRASIL, 2009.

⁶² GOMES, Lisandra Ogg; AQUINO, Lígia Maria Leão de. Crianças e infância na interface da socialização: questões para a Educação Infantil. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, v. 1, n. 50, p. 1-21, 2019. p. 5.

⁶³ SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, 2020. p. 1179. [Online].

⁶⁴ BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 24.

cuidado é uma ação pedagógica que desenvolve valores éticos, que envolvem a construção da alteridade, do respeito às diferentes formas de ser. A BNCC afirma:

O cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.⁶⁵

A Educação Infantil tem toda a sua perspectiva centrada na criança pequena e necessita estar em diálogo constante com a família, objetivando ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, através do desenvolvimento das relações de socialização, construindo a autonomia e a comunicação. Outro ponto fundamental é que a instituição da Educação Infantil precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.⁶⁶

Além do cuidado, entendido como elemento pedagógico, o brincar é parte fundamental do processo educativo das crianças. Para tanto, é preciso que haja a intencionalidade educativa, o que requer planejamento e previsão de etapas predeterminadas pelo/a professor/a, a serem extraídos das brincadeiras.⁶⁷ Sendo assim, por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem a personalidade, processam informações, trabalham os aspectos cognitivos e motores, além de organizarem suas emoções, entre outros inúmeros benefícios. Isso explica a razão de os jogos, cada vez mais, serem implantados nas escolas. Para Angla Cristina Maluf:

Brincando a criança desenvolve a sua imaginação, aprende a explorar o mundo, amplia a capacidade de percepção sobre ele e sobre si mesma, aprende a organizar os pensamentos e seus sentimentos. A liberdade que o brincar proporciona é muito importante para o desenvolvimento da criança, essa liberdade à leva a conciliar o mundo real e o mundo da imaginação. Imaginando a criança consegue regular suas próprias ações e emoções. O brincar desperta emoções e sensações de bem-estar, liberta das angústias e joga para fora as emoções ruins, ajudando a criança a entender os sentimentos negativos que fazem parte do dia a dia. Brincando a criança aprende a lidar com o mundo, formando sua identidade pessoal e autonomia, experimenta sentimentos bons como o amor, e ruins como o medo e a insegurança, sentimentos esses presentes na vida cotidiana.⁶⁸

⁶⁵ BRASIL, 2017, p. 36.

⁶⁶ BRASIL, 2017, p. 38

⁶⁷ MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21.

⁶⁸ MALUF, Ângela Cristina. *Brincar prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9.

Faz parte do ser criança o brincar. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica.⁶⁹ É necessário perceber pedagogicamente que no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser.⁷⁰

Através das brincadeiras, as crianças criam relações com outras crianças, com o ambiente, desenvolvem a criatividade, a fantasia, invenções. Na Educação Infantil, é o/a professor/a que vai mediar as brincadeiras, ampliando os conhecimentos, a partir de atividades lúdicas. Através do brincar, na Educação, há construção de relações afetivas, psicológicas, habilidades motoras, valores que envolvem o cuidado e o respeito. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.⁷¹

Parte-se do entendimento de que as crianças são seres ativos e que suas ações colocam em movimento outras ações, participando da vida, do trabalho e da convivência com os demais. A ação das crianças é condição de emergência do sujeito e do mundo; pois, é pela faculdade do agir da criança que o mundo pode ser compreendido. Cada ação, interpretada como acontecimento, sempre revela e recria o mundo humano.⁷² A BNCC estabelece que a criança tem direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, firmadas:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e

⁶⁹ BRASIL, 2017, p. 27.

⁷⁰ BRASIL, 2017, p. 27.

⁷¹ BRASIL, 1998.

⁷² PEREIRA, Maria Eveline de Castro; JURBERG, Claudia; BORBA, Cíntia de Moraes. A construção de estratégia lúdica para o ensino de biossegurança. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 14, n. 3, p. 295-311, 2015. p. 299.

dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Ressalta-se a convivência, a brincadeira, a participação ativa, exploração, a expressão com sujeito dialógico e o conhecer-se e a construção de identidade, que envolve o social e o cultural. Este processo se faz nas relações entre o cuidar – brincar – educar de forma intrínseca. O/A professor/a necessita se entender como mediador/a no processo de construção do ser, sendo necessário o planejamento e a organização das atividades, a partir de intencionalidade educativa, organizada em campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós, corpo; gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.⁷³ Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil brasileiras são entendidas como espaços privilegiados de socialização para as crianças, as quais veem, nas brincadeiras e nas diferentes interações sociais que vivenciam cotidianamente – entre si, na relação com os adultos e com diferentes elementos presentes no mundo físico e social –, possibilidades pedagógicas de ampliação do desenvolvimento.⁷⁴

Frente a tudo que foi exposto, após ter sido abordada a Educação Infantil e a formação da criança enquanto sujeito de direitos, discutindo os principais conceitos e o seu desenvolvimento histórico, bem como os principais objetivos dessa etapa do ensino, além dos saberes religiosos que fazem parte da cultura da criança. A seguir, passa-se para o segundo capítulo, a discutir a presença da religião⁷⁵ e/ou religiosidade,⁷⁶ no tocante aos conceitos e à

⁷³ BRASIL, 2017, p. 25

⁷⁴ SANTOS, 2020, p. 4.

⁷⁵ A religião é da ordem do institucional, A palavra religião é proveniente do latim religio e ligare, que significa ligar de novo, compreendendo a busca de Deus por parte das pessoas. A religião tem como base um aspecto misterioso e cativante, no sentido de apoderar o ser humano na ideia de haver algo que é sentido no cotidiano da existência humana – que é transcendental. A religião é composta por determinadas crenças e ritos, compreendida como meios que levam a salvação do transcendente. O conceito de religião inclui o conceito institucional e doutrinário, por meio de alguma forma de vivência religiosa. A religião remete à relação do sagrado com o profano. GOMES; FARINA; FORNO, 2014, p. 110.

⁷⁶ Compreendida na dimensão pessoal, a religiosidade é expressão ou prática do sujeito que pode, ou não, estar relacionada com uma instituição religiosa. A religiosidade possibilita ao sujeito experiências místicas, mágicas e esotéricas. A religiosidade é expressão da própria espiritualidade. A religiosidade contribui com a convicção de que existe uma dimensão maior, responsável pelo controle sobre as contingências presentes na vida, capacitando

legislação específica, bem como sua importância e as formas com que os conteúdos são ensinados às crianças.



2 EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA BRASILEIRA

O presente capítulo trata sobre a presença da religiosidade na instituição da Educação Infantil, por meio da atuação do seu corpo profissional, especialmente de professoras/res. Em princípio, como já refletido a Educação Infantil é pública e, também, laica. Isto significa que não deve ser transmitida nenhuma tradição religiosa em especial. No entanto, as instituições de Educação Infantil brasileiras refletem um país marcado pela diversidade cultural e religiosa. Isto significa que também há a presença de tradições religiosas nas unidades de Educação Infantil.

2.1 A Unidade de Educação Infantil como espaço de socialização

De acordo com Gomes e Aquino, a constituição de estudos da infância, a partir de ideias políticas e investigações sensíveis ao mundo das crianças, buscou visibilizar perspectivas macro e micro inerentes às crianças. Dessa forma, as investigações tanto englobaram as questões da infância e seu modo de desenvolvimento, bem como as crianças com suas formas de atuação e seus modos de pensar em comparação com as demais gerações.⁷⁷

Conforme explica Setton, a religião não se constitui a única instituição que tem sido questionada nos dias atuais. A escola também vem sofrendo considerável reconfiguração.⁷⁸ Tais instituições vêm perdendo os meios e a responsabilidade de forjar identidades. Isso porque, verifica-se uma multiplicidade de instituições que interferem diretamente na construção identitária, cada uma delas com forças diferenciadas. Sobre isso, torna-se aqui fundamental destacar que os agentes que circulam em diferentes âmbitos sociais acabam por polinizar e pulverizar conhecimentos, contribuindo para a construção da personalidade de seus pares. Sendo assim, são agentes socializadores e socializados, que também carregam em si a responsabilidade de se socializarem.⁷⁹ Um exemplo dessa socialização é expresso, de modo bem didático, por Santos:

O que faz uma criança quando interpela o mundo? Irrita a alguns; a outros, entretém. Há, ainda, aqueles que ignoram a indagação, quiçá desprestigiam a própria criança. Entretanto, mais do que projetar dúvidas, ao problematizar o mundo, a criança

⁷⁷ GOMES; AQUINO, 2019, p. 4.

⁷⁸ SETTON, Maria da Graça. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005. p. 335.

⁷⁹ VALENTE, Gabriela Abuhab. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. São Paulo: USP, 2015. p. 3.

interroga a nós (adultos), questionando nossas instituições, nossas certezas e nossos saberes. Por serem históricos, culturais e cientificamente instituídos, tais saberes se conformam como verdades sobre as crianças, sobre a infância e sobre a educação que nossa racionalidade fundou, sem, contudo, perguntar-lhes sobre suas vidas, sobre suas experiências, seus desejos e seus anseios. O conjunto de questões presentes na epígrafe anterior demonstra a capacidade de as crianças engajarem-se nos processos de socialização que vivenciam cotidianamente.⁸⁰

De acordo com Santos, a socialização tem-se revelado palavra presente, já há algum tempo, no vocabulário de professores/as, sociólogos/as, psicólogos/as e antropólogos/as, que, não raramente, define o processo de integração dos sujeitos ao corpo social. Durante longo tempo, essa expressão foi idealizada como processo único e unilateral, visto que era a sociedade que conformava a subjetividade dos indivíduos, alinhando-a com a objetividade do sistema social. Não obstante, com a percepção, nos dias atuais, da heterogeneidade de princípios constitutivos e reguladores da vida social, o conceito de socialização passa a ser concebido sob uma dupla afirmação.⁸¹ Sobre isso, cabe aqui destacar o conceito exposto a seguir:

A socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. De imediato, a socialização é definida por uma tensão situada no centro de diversos debates sociológicos, mobilizando, de uma só vez, representações do ator e representações do sistema social.⁸²

Embora o termo educação possua caráter complexo, pensa-se aqui como processo amplo e aberto de aquisição e de imposição de conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade, que atua diretamente no jeito de ser, agir, pensar e sentir de cada indivíduo. Esse processo ocorre de modo intencional (sistematizado), quando se pretende que o indivíduo adquira um comportamento, ou, também, de forma não intencional (difuso), quando não se busca transmitir um saber – mas tal saber acaba sendo adquirido pelo outro.⁸³

De acordo com a visão de Berger e Berger, caracteriza-se a socialização como um processo constante e interminável, cujo percurso possui conflitos, resistências e negociações.⁸⁴ A socialização como troca simbólica ocorre de modo simultâneo nos mais diversos lugares por onde os sujeitos circulam, nas agências tradicionais da educação, como a família e a religião e, ainda, nas instâncias chamadas modernas, como é o caso da escola ou

⁸⁰ SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. A socialização e a Educação Infantil – um ensaio. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, v. 1, n. 52, p. 1-18, 2020. p. 2.

⁸¹ SANTOS, 2020, p. 4.

⁸² DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 41, p. 241-328, 1997. p. 241.

⁸³ VALENTE, 2015, p. 7.

⁸⁴ BERGER, Brigitte; BERGER, Peter. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice e MARTINS, José de Souza, *Sociologia e Sociedade*, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1980. p. 213.

da mídia – por exemplo.⁸⁵ Assim, a socialização se viabiliza em diferentes instituições que são transpassadas por inúmeros sentidos e visões de mundo. Com isso, os indivíduos acabam tendo a responsabilidade, nem sempre consciente, de articular as múltiplas referências durante sua trajetória de vida, construindo uma visão de mundo plural.⁸⁶

A escola, igual a outras instituições socializadoras, é formada por um conjunto de valores relativos a certo grupo social, o qual determina a visão, o modo de ser e estar no mundo e – com maior ou menor intensidade – a própria identidade dos sujeitos a ela pertencentes. Daí ser correto afirmar que a escola está impregnada de cultura. Socialmente constituída, organizada e transmitida, a cultura em geral e a cultura escolar conformam e confirmam o universo de sentidos e significados que orienta a vida dos integrantes de todo e qualquer agrupamento humano.⁸⁷ Nesse sentido também é correto afirmar que a instituição escolar e a família são possuidoras de grande poder de construção de disposições culturais, adquiridas pelos agentes em sua trajetória de vida, especialmente na infância.⁸⁸ Tais disposições tendem a permanecer – após o processo primário de socialização – incorporadas como segunda pele, de modo inconsciente, permitindo que os sujeitos ajam a partir de sentido prático, em diferentes situações de vida cotidiana.⁸⁹

Gimeno-Sacristán classifica como sendo currículo oculto o que existe na escola de modo naturalizado – no entanto, pais e professores prestam pouca ou nenhuma atenção a tal aspecto.⁹⁰ Esse conteúdo é caracterizado como comunicação ou algo que é difuso e não sistematizado dentro da escola.⁹¹ Porém, o que é adquirido de forma difusa é também parte da cultura e será utilizado, reutilizado e testado pelos/as alunos/as não somente no âmbito escolar, mas ainda em outras instituições sociais por onde circulam. Sendo assim, por meio da relação entre diferentes gerações e seus pares, as crianças e os adultos que frequentam a escola estão construindo nas suas experiências um jeito próprio de ser, agir, pensar e sentir o mundo – processo esse que não está isento de conflitos.⁹²

⁸⁵ SETTON, 2013, p. 39.

⁸⁶ SETTON, 2013, p. 41-42.

⁸⁷ VALENTE, 2015, p. 7.

⁸⁸ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade subjetiva. In: *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes 1983. p. 174.

⁸⁹ BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 79.

⁹⁰ GIMENO-SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 90.

⁹¹ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 158.

⁹² VALENTE, 2015, p. 8.

Desse modo, pode-se dizer que a escola – bem como outras instituições – além de instrumentalizar os indivíduos para ofícios da vida, também exerce influência nas construções identitárias.⁹³ Isto é, tais agências socializadoras possibilitam acesso a ferramentas para que o indivíduo possa aprender a pensar o mundo de determinado modo – isso surte efeito direto em seu comportamento e nas suas práticas. Tal influência é aqui caracterizada como sendo a socialização.⁹⁴ Assim justifica-se o papel fundamental da instituição escolar na sociedade contemporânea. Afinal, a escola se constitui um dos principais pilares para a construção de categorias do pensamento, para a integração cultural no mundo social e para o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.⁹⁵

Então, ainda que a escola seja o espaço de educação formal, nela ainda podem estar presentes outras estratégias e conteúdos educativos, por força da diversidade de metodologias utilizadas em sala de aula, bem como em função das relações interpessoais. Para o desenvolvimento dessa reflexão, cabe aqui questionar: quais as possibilidades de uma escola, que seja de fato laica, em um país profundamente religioso? Por certo, a discussão acerca desse tema suscita reflexões a respeito do debate político e, ainda, sobre a laicidade. Segundo as afirmações tecidas por Pierucci, seria necessário, antes, distinguir os termos laicização e secularização. Não obstante, esse mesmo autor afirma que a laicização se refere ao Estado e às leis que regem uma nação. Em contrapartida, a secularização é inerente a um processo cultural. Nesse sentido, o Brasil se constitui um país laico. No entanto, sua cultura não é de todo secularizada.⁹⁶

Dessa forma, para que se possa estudar a presença da religiosidade na escola pública brasileira, faz-se necessário ter uma visão relacional do social e, ainda, uma visão processual das diferentes trajetórias culturais dos indivíduos, posto que a construção da identidade religiosa dos agentes escolares se viabiliza de forma dinâmica, interligada a inúmeras outras instituições nas quais circulam os indivíduos que compõem a comunidade escolar.⁹⁷

Para que se possa refletir acerca dessas questões, o presente capítulo volta-se para o que, conforme o entendimento expresso por Gimeno-Sacristán, seria o currículo real, aquilo que realmente acontece na instituição escolar, caracterizado pelo que está explícito e implícito

⁹³ SETTON, 2005, p. 338.

⁹⁴ VALENTE, 2015, p. 9.

⁹⁵ VALENTE, 2015, p. 9.

⁹⁶ PIERUCCI, Antônio Flávio. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 9-16, 2008. p. 12.

⁹⁷ SETTON, Maria da Graça; MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Fabiany Tavares. Teoria disposicionalista e habitus alimentar: elementos de orientação para análises acerca da incorporação de disposições culturais. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Manoel Câmara Rasslan (orgs.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 38.

no cotidiano da escola, tais como: gestos, palavras, relações de poder, símbolos etc. No entanto, privilegia-se o currículo oculto, visto que a religiosidade se revela uma dimensão subjetiva da identidade dos agentes escolares, mas não necessariamente oculta – a isso se chama socialização.⁹⁸

Sendo assim, no que tange à religiosidade no espaço escolar, parte-se do pressuposto de que no conjunto da cultura escolar mostram-se presentes as inúmeras formas de expressão da religiosidade na instituição, o que poderia caracterizar a transmissão de um conhecimento informal e subjetivo (religioso) de forma não intencional.⁹⁹

Toma-se religiosidade como uma influência profunda e como dimensão identitária. Portanto, entende-se a religiosidade como um modo de organizar a existência humana, já que a religiosidade se afirma para além daquilo que é material, natural, concreto e finito. Conforme defende Sanchis, a religião é cultura no superlativo, pois pressupõe o absoluto.¹⁰⁰ Entende-se, a religiosidade, segundo Geertz como sistema de símbolos¹⁰¹ e nunca apenas como metafísica.¹⁰² Portanto, trata-se de uma construção sócio-histórico-cultural que necessita ser analisada e, como parte integrante da cultura, também se faz presente no contexto das escolas.

Nesse sentido, Forquin desenvolve debate a respeito da seleção cultural que se faz necessária na educação, revelando que aquilo que se ensina não é a cultura, mas uma interpretação da cultura, ou, em outras palavras, uma versão autorizada e/ou idealizada da cultura. Para o mencionado autor, o processo de transposição didática se constitui processo que possui dimensão política muito acentuada, visto que o/a professor/a precisa reconhecer um valor intrínseco daquele conhecimento para que se utilize de estratégias de transmissão convincentes e essa transmissão pode ser intencional ou não-intencional, dependendo do conteúdo de que se trata e de como o/a professor/a se apropria desse conteúdo.¹⁰³

Quanto a isso, Forquin destaca também a importância da educação, ao afirmar que, além de humanizar os indivíduos de uma sociedade, a educação também possui a importante função de conservação de um patrimônio cultural construído pela humanidade, respeitando o passado e a memória coletiva. Forquin afirma que os critérios de seleção da cultura fazem

⁹⁸ GIMENO-SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25.

⁹⁹ VALENTE, 2015, p. 9.

¹⁰⁰ SANCHIS, Pierre. *Cultura Brasileira e Religião... Passado e Atualidade... Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 71-91, 2008. p. 77.

¹⁰¹ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 93.

¹⁰² GEERTZ, 2008, p. 93.

¹⁰³ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 164.

parte dessa mesma cultura.¹⁰⁴ No entendimento expresso por Forquin, a cultura escolar seria definida pelo conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.¹⁰⁵

Assim, entende-se que a cultura escolar é responsável pela formação de hábitos e comportamentos, sendo tal cultura definida como configurações cognitivas específicas da escola, como o estabelecimento de uma forma de pensar, um pensamento escolar e escolarizado.¹⁰⁶ No entendimento de Bourdieu, a noção de cultura escolar ajuda a compreender melhor a sociologia do currículo, pois é um imperativo institucional, uma cultura segunda, derivada da cultura hegemônica, uma cultura subordinada à função de mediação didática.¹⁰⁷ Não é igual à cultura da sociedade, não é passiva, é produzida, construída na instituição. No entanto, sua autonomia é relativa. Por seu poder de modelagem de comportamento, as culturas escolares são capazes também de influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento.¹⁰⁸

A cultura escolar possibilita que os sujeitos adquiram um conjunto comum de símbolos e linguagens que, por sua vez, facilitam que se construa uma integração lógica, moral e social. Como resultado, o pensamento escolar é transmitido na instituição escolar com o objetivo de formar um cidadão, com determinados valores sociais – entre eles, os valores religiosos, éticos e morais.¹⁰⁹

Para a argumentação do presente estudo, as práticas escolares e – mais especificamente – a prática docente destacam-se como centrais. O corpo docente põe em funcionamento os dispositivos escolares de forma coletiva e criativa, compartilhando alguns valores e saberes próprios daquela instituição – mas, também, de outras instituições, como é o caso, por exemplo, da família e da igreja. Daí não ser surpresa que, em sua prática docente, mesmo sem a intenção consciente, muitos/as professores/as acabam levando aos/às alunos/as suas próprias visões de mundo – inclusive, no que diz respeito à religiosidade.¹¹⁰

Dessa forma, tendo sido aqui abordada a questão da escola como espaço de socialização, passa-se agora, no tópico seguinte, a dissertar acerca das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs), como espaços de diversidade cultural e religiosa.

¹⁰⁴ FORQUIN, 1993, p. 165.

¹⁰⁵ FORQUIN, 1993, p. 167.

¹⁰⁶ VALENTE, 2015, p. 20.

¹⁰⁷ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 35.

¹⁰⁸ BOURDIEU, 2009, p. 36.

¹⁰⁹ BOURDIEU, 2009, p. 36.

¹¹⁰ VALENTE, 2015, p. 20.

2.2 Educação Infantil: espaço da diversidade cultural e religiosa

A sociedade procura integrar e apresentar as normas sociais às crianças visando o futuro ou buscando preparar e regular as condições necessárias da própria existência por meio da infância. No caso da Educação Infantil, a especificidade somente poderá ser entendida caso as crianças forem levadas em consideração e, também, caso sejam atendidas em suas questões. Tem-se assim que a formação das diferentes dimensões do humano aponta para a necessidade de uma pedagogia da infância que tenha preocupação com os processos de constituição do conhecimento das crianças, a partir das interações que estabelecem com outros sujeitos.¹¹¹

A Educação Infantil constitui processo de aprendizagem que, entre outros objetivos, busca humanizar a criança, podendo acontecer desde o nascimento, pois possibilita a formação de sua inteligência e personalidade por meio do uso da cultura acumulada. Assim, em uma perspectiva histórico-cultural, a Educação Infantil se revela processo efetivado por meio de relações sociais motivadoras de aprendizagens e, por conseguinte, de desenvolvimento da criança.¹¹² As políticas educacionais inclusivas buscam redefinir discursos e práticas, tendo por bússola os direitos humanos e as diretrizes inclusivas, visto que têm por objetivo promover mudanças na gestão, no currículo, na formação de professores/as, no acesso à escola e nos serviços de apoio aos/às alunos/as, de modo a propagar, na prática, os direitos à igualdade e à diferença.¹¹³ Diante disso, é correto afirmar que:

A escola de Educação Infantil é uma instância de socialização, mas organizada e produzida por nós – crianças e adultos –, portanto deve ser de encontros, de alegrias, do pensar livre, da criação, da curiosidade, do questionar e fundamentada em uma prática educativa plural e democrática. Isso significa considerar os interesses, as observações que as crianças fazem e as necessidades delas.¹¹⁴

A Educação Infantil, calcada em valores éticos e morais, constitui-se dimensão formativa que perpassa todas as esferas da educação e da personalidade, tornando-se ponto central do processo de ensino e aprendizagem, pois visa conferir melhor direção e mais

¹¹¹ LOUZADA, Virgínia; GOMES, Lisandra Ogg. Educação Infantil como direito, alegria e possibilidade de criação e encontros. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 241-260, 2021. p. 248-249. [Online].

¹¹² FREIRIA, Marcos Henrique; VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-20, 2020. p. 5.

¹¹³ VASQUES, Carla; RAHME, Mônica Maria Farid. Considerações sobre a alteridade, educação e deficiência. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2021. p. 4.

¹¹⁴ LOUZADA; GOMES, 2021, p. 250.

sentido ao ser humano em formação – a criança.¹¹⁵ A ética estabelece vínculos positivos, criando a racionalidade da *práxis*, tendo como centro as virtudes. Além disso, a formação do sujeito mediante a ação ética é central para a concepção educativa. Como a virtude tendo a ser produto do hábito e, por conseguinte, de exercício a ser levado adiante, repetidamente, pelo próprio sujeito, a dimensão dos valores éticos pode ser inserida de dentro para fora, no processo educativo. Em outras palavras: a Educação Infantil não ensina tais valores, mas os desperta, fazendo com que afluam na vontade da criança.¹¹⁶

Nesse sentido, cabe também ao/a professor/a organizar situações de aprendizagem em que possa oferecer aos/as alunos/as momentos de conversa, brincadeiras, experimentações, exploração de objetos, interação com crianças de diferentes idades e de mesma idade, vivências em espaços e ambientes diferenciados, respeitado a individualidade das crianças. Em sua prática pedagógica, o/a professor/a precisa levar em consideração utilizar instrumentos metodológicos que favoreçam essa ambientação, iniciando pela observação cuidadosa, sendo que, quanto menores forem as crianças, mais atento o/a professor/a precisa estar, visto que as mesmas nem sempre se comunicam verbalmente.¹¹⁷

Com a BNCC tem-se a percepção das alteridades, possibilitando a distinção entre o eu e o outro, nós e eles, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. Nesse sentido, a BNCC apresenta os fundamentos necessários para que se possa ajudar as crianças a reconhecerem e a respeitarem as características físicas e subjetivas de cada um; bem como a valorizar a diversidade de formas de vida.¹¹⁸ Nesse documento, a orientação se dá no sentido de contribuir para a minimização ou a eliminação de quaisquer formas de preconceito ou de resistência à diversidade e à inclusão. Com isso, a BNCC oferece fundamento educacional essencial, cujas finalidades vão ao encontro das necessidades sociais e educativas do país.¹¹⁹

Assim sendo, já há relativo consenso da aceitação da BNCC para a Educação Infantil, na qual verifica-se perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma na qual se assenta a BNCC, impõem conteúdo homogêneo, único, comum e universal, no qual diferença não se torna elemento conflitante. A BNCC se constitui tentativa

¹¹⁵ VRIES, Rheta de; ZAN, Betty. *A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 90.

¹¹⁶ CENCI, Ângelo Vitorio. *Aristóteles e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 63.

¹¹⁷ SALGADO, Roseli Helena de Souza; SOUZA, Rosilda Silvio. *Metodologia e prática do ensino de Educação Infantil*. São Paulo: UNISA, 2012. p. 23. [online].

¹¹⁸ BRASIL, 2019, p. 436.

¹¹⁹ BRASIL, 2019, p. 438.

de unificar as diferenças por meio da cultura, por se acreditar que é possível realizar justiça cultural, em substituição à justiça social, pela via do currículo da Educação Infantil.¹²⁰

Daí porque o Ministério da Educação tem estabelecido que as propostas pedagógicas das instituições educacionais devem considerar os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). As escolas de Educação Infantil devem oferecer oportunidades para que as crianças tenham experiências com múltiplas possibilidades de expressão, com as interações e as brincadeiras como eixos para o trabalho pedagógico.¹²¹

Para tanto, a escola deve ser inclusiva, possibilitando que os/as alunos/as vivenciem as diferenças e que, aqueles/as discriminados/as por qualquer motivo, como cor, etnia, religião, orientação sexual, classe social e por eventuais necessidades educacionais especiais, ocupem o seu espaço na sociedade e sejam cidadãos. Dessa forma, toda criança e adolescente têm o direito à educação na diversidade, de modo a se garantir o seu aprendizado de acordo com suas potencialidades.¹²² Além disso, conforme os seus objetivos, em tais espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar valores éticos e morais.¹²³

Apesar da significância de educação direcionada à formação de valores, existem instituições educativas nas quais os/as professores/as a consideram tão-somente enquanto criação de normas, sem atentarem para o caráter intrínseco dos processos pedagógicos. Porém, caso se queira mesmo formar alunos/as capazes de refletir sobre valores, que sejam críticos e criativos, capazes de escolherem valores que tornem a vida mais justa, faz-se urgente e necessário que a escola crie – desde cedo – situações que oportunizem a ocorrência de tais escolhas, reflexões e críticas.¹²⁴

¹²⁰ ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 195.

¹²¹ BARBOSA, Maria Cândida Silva. *Síntese analítica das propostas pedagógicas das Redes Municipais de Educação Infantil cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento – SIMEC, módulo PAR, após setembro de 2014: relatório do projeto Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica*. Brasília: UNESCO, MEC, 2014. p. 18.

¹²² NUNES, Antônio Carlos Ozório. A primeira infância no contexto do sistema de garantia de direitos. *Cadernos de Trabalhos e Debates*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 263-276, 2019. p. 264.

¹²³ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81.

¹²⁴ LIMA, Juliana dos Santos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. *EduFor – Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018. p. 159.

Não obstante, entende-se ainda que, em se tratando especificamente de Educação Infantil, faz-se importante no processo de transformação da realidade o papel desempenhado pela prática dos sujeitos. Prática essa que não pode ser confundida com ativismo, mas que deve servir de guia para o conhecimento e para uma possível transformação da realidade social. Um dos principais objetivos da Educação Infantil – bem como dos/as professores/as que trabalham com esse nível de ensino – é formar, desde cedo, pessoas aptas para desenvolver ao máximo possível suas capacidades físicas e mentais, seja nas tarefas escolares, seja na prática cotidiana. Nesse sentido, a melhor Educação é aquela que, além dos ensinamentos inerentes a cada saber específico, transmite também as noções de cidadania, fazendo com que os/as alunos/as se integrem às questões de seu tempo e lugar.¹²⁵ E isso pode e deve ser iniciado já na Educação Infantil, por meio de atividades que despertem, nas crianças, valores éticos e morais.

Com base em tais considerações, a educação cumpre sua função quando entendida como mediação que tem por finalidade estabelecer-se uma cidadania crítica como horizonte. Assim, a Educação Infantil necessita constituir-se espaço de crescimento. Um espaço no qual a educação desempenhe forma democrática e humanizadora, sem ser arbitrária, onde os/as professores/as possam construir relações mais sólidas, sem agirem apenas como normatizadores/as, podendo, em conjunto com seus/suas alunos/as, encontrar alternativas como reflexões e, também, como elaborações de propostas e posturas renovadas.¹²⁶

Para valorizar as relações, por meio da elaboração de sequências didáticas, o/a professor/a necessita levar em consideração a saúde emocional e mental das crianças e de suas famílias, que vivem uma mistura de sentimentos derivados das experiências cotidianas. Nesse sentido, refletir sobre as atividades e sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a prática e o processo ensino-aprendizagem, buscando prezar pela humanização emancipadora, constitui uma forma de possibilitar às crianças momentos de desenvolvimento significativo, voltados à sua constituição como seres humanos e como cidadãos/ãs.¹²⁷

Portanto, na Educação Infantil, a prática pedagógica deve considerar a diversidade como patrimônio cultural da humanidade, o qual traz consigo princípios éticos e filosóficos básicos. Assim, o conteúdo básico que permeia todas as religiões será transmitido como sendo valores universais tais como: amor, respeito ao próximo, solidariedade, entre outros valores.

¹²⁵ CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 28.

¹²⁶ CARVALHO, Alonso Bezerra de. *A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula*. Curitiba: Appris, 2016. p. 148.

¹²⁷ LEITE, Sandra Regina Mantovani; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro Piassa; JOVANOVIĆ, Jacqueline Oliveira. Educação, ética e atuação de professores da infância: vivências e experiências em tempos de pandemia. *Cadernos Cajuína*, v. 6, n. 4, p. 107-124, 2021. p. 117.

O objetivo é fazer com que as crianças percebam, desde cedo, a importância de tais valores como elementos organizadores de uma ordem social. Em outras palavras, a Educação Infantil não se permitirá ferir o princípio da laicidade.¹²⁸

Diante disso, tendo aqui debatido acerca das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEs), como espaços de diversidade cultural e religiosa, passa-se agora, no próximo tópico, a debater as influências da religiosidade na Educação Infantil.

2.3 Influências da religião na atuação do corpo docente da Educação Infantil

Conforme explica Franco, a prática docente se constitui um conjunto de ações que resulta do acúmulo de saberes e valores profissionais e pessoais, os quais, por sua vez, são construídos por meio de trocas, formações e experiências. Assim, a prática docente não é definida tão-somente pelas ações visíveis do indivíduo, mas ainda por tudo aquilo que tal sujeito pensa, sente e pelo seu discurso. No cotidiano, a prática docente é reafirmada pelo grupo profissional no processo de socialização, bem como pelo grupo institucional, em que maneiras de ser, agir e pensar são legitimadas ou rechaçadas pelos pares. Por tal ponto de vista, tem-se que a prática docente é individual e, também, coletiva, não podendo ser dissociada de um todo, visto que tal prática é entendida como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula. Dessa forma, além da interação com os/as colegas de profissão, as práticas docentes se constroem em interação com os/as alunos/as.¹²⁹

O cotidiano de instituição de ensino voltada à Educação Infantil é repleto de vivências e experiências que exploram o tempo e o espaço em que as crianças permanecem na escola. Tais situações são planejadas para que o desenvolvimento e a aprendizagem se tornem reveladoras das concepções pedagógicas que o/a professor/a tem em relação à infância, definindo também a proposta político-pedagógica da Unidade de Educação Infantil.¹³⁰ Por força da complexidade da prática docente, dar conta de seu todo seria um objetivo ambicioso para qualquer profissional. A atividade docente mobiliza o implícito ou a atuação de um grupo profissional, que é aqui compreendido como sendo o conjunto de disposições adquiridas ao longo de todo o processo de socialização secundária – formação profissional,

¹²⁸ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 55.

¹²⁹ FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. p. 548.

¹³⁰ SANTOS, Débora Dorneles dos; KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato. Tempo e espaço na educação infantil: desafios e reflexões. *Revista do Seminário Educação de Cruz Alta*, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 60-61, 2017. p. 60.

relações com os colegas de trabalho, experiências pessoais e profissionais etc.¹³¹ Assim sendo, a atuação profissional docente na Educação Infantil é resultante da incorporação de saberes e experiências profissionais que são originadas de práticas e relações plurais.

Tem-se assim que, no Brasil, a Educação Infantil está fundamentada no princípio de que a aprendizagem ativa é essencial para o desenvolvimento pleno do potencial humano. Tal aprendizagem mostra-se mais eficiente em ambientes que propiciam aprendizagens apropriadas ao desenvolvimento. A aprendizagem ativa é o processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses, bem como dos estímulos que recebe do meio social. O principal objetivo é estabelecer modelo operacional flexível, com estrutura aberta, que ofereça suporte a uma educação adequada ao momento do desenvolvimento em qualquer ambiente onde a criança esteja.¹³²

A constituição de recursos para a prática docente não se dá apenas na experiência profissional, principalmente quando se trata da prática didático-pedagógica de situações envolvendo as questões culturais e religiosas.¹³³ Desta forma, a prática de ações envolvendo religiosidade na comunidade escolar é legitimada enquanto expressão plural e cultural. No entanto, não é justificada quando parte do/a professor/a ou quando é escolarizada. Seguindo essa linha de raciocínio, o espaço escolar se constitui espaço público pertencente a todos/as, podendo ser utilizado para qualquer forma de manifestação da comunidade – inclusive a religiosa, desde que respeite a diversidade cultural e religiosa brasileira. Contudo, há que se considerar que as práticas culturais de teor religioso no espaço escolar necessitam estar desprovidas de estratégias ideológicas e confessionais.¹³⁴

Isso porque, não raramente, a prática envolvendo religiosidade revela-se incoerente com o princípio da laicidade do Estado, podendo desencadear problemas. Embora seja comum, em uma escola, que cada sujeito tenha um entendimento diferente acerca do tema, a ação do corpo docente deve ser, na perspectiva da construção de uma cultura da paz.¹³⁵ Segundo o entendimento expresso por Branco e Corsino:

Uma das características da esfera pública numa sociedade democrática é a de garantir a liberdade de consciência expressa pelo direito de todos de viver sua

¹³¹ KNOBLAUCH, Adriane. *Aprendendo a ser professor: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. São Paulo: PUC-SP, 2008. p. 22.

¹³² TRISTAO, Rosana Maria. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. 4. ed. Brasília: UnB, 2006. p. 14.

¹³³ VALENTE, 2020, p. 2.

¹³⁴ VALENTE, 2020, p. 5.

¹³⁵ VALENTE, 2020, p. 6.

singularidade como indivíduos e como coletividade sem motivos para se colocar em situação de subordinação a outro modo de crer ou convicção distinta da que se tem. Por isso, a esfera pública é entendida como o lugar regido pela lógica da cidadania, da liberdade e da justiça. Não envolve o divino nem a crença no sobrenatural ou no intangível; trata-se de uma lógica que varia de uma crença para outra. O espaço público é o lugar onde se busca que todos sejam vistos de maneira igualitária por serem considerados cidadãos, independentemente da sua crença ou não crença, é um lugar onde deve prevalecer a lógica da cidadania.¹³⁶

No caso específico da Educação Infantil, a convivência é caracterizada por estreita aproximação entre professores/as e as crianças. Dessa forma, para abordar a convivência escolar faz-se necessário tratar de temas constitutivos da condição, da experiência, da personalidade e da singularidade da existência humana.¹³⁷ O processo de socialização inerente à religiosidade dos/as alunos/as não se dá tão-somente no espaço religioso e no espaço familiar, mas também no espaço escolar.¹³⁸ O espaço da Unidade da Educação Infantil é de aprender a conhecer e a conviver com a pluralidade, construindo relações éticas de alteridade.

No cotidiano escolar há ainda a socialização familiar, que necessita considerar a diversidade cultural e religiosa das famílias. Assim sendo, a negociação entre categorias de pensamento de três instâncias de socialização distintas requer uma reflexividade, exigindo também disposições híbridas, abertas, éticas na atuação profissional docente, que permitem ao/a professor/a transitar pelos três mundos (instituição escolar e todo seu corpo profissional – crianças – famílias). Daí porque, a separação dos saberes seculares e dos saberes religiosos em espaços públicos e espaços privados parece se confundir em alguns momentos – especialmente no espaço escolar – em face das inúmeras influências que sofre cotidianamente.¹³⁹

Nessa busca de estabelecimento de uma fronteira entre o espaço público e o espaço privado, a profissão docente requer o mais amplo conhecimento na perspectiva das Ciências das Religiões, percebendo o fenômeno religioso em sua pluralidade. A fronteira entre o público e o privado, entre o espaço profissional e o espaço doméstico necessita ser, constantemente, refletido. Além do trabalho fora da escola, nota-se ainda um trabalho emocional, visto que o envolvimento do/a professor/a com o/a aluno/a (crianças) é entendido

¹³⁶ BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015. p. 131. [Online].

¹³⁷ LOPES, Tatiane; HOPP, Martha Wankler. Convivência escolar, ética e moral na escola de Educação Infantil. *Anais Seminário Educação*, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 109-118, 2017. p. 109-110.

¹³⁸ VALENTE, 2020, p. 8.

¹³⁹ VALENTE, 2020, p. 11.

como elemento essencial ao processo de ensino e aprendizagem.¹⁴⁰ Porém, ao longo da Educação Infantil, conforme o entendimento de Rocha:

A religiosidade/espiritualidade entra neste contexto para auxiliar a desenvolver valores como honestidade, respeito e motivação a fim de promover aspectos do cotidiano que devem não apenas ser ensinados, mas também vividos e compartilhados – e não somente transmitindo conhecimentos. O/a professor/a, na sala de aula, torna-se um/a empreendedor/a que, ao fazer uso das suas habilidades, contribuirá, de uma forma ativa, para a formação humana de seus/suas alunos/as, a partir de um olhar caleidoscópico sobre o ser.¹⁴¹

Os efeitos de socialização entre esferas distintas, bem como entre o doméstico e o profissional, propiciam condições de construção de recursos que são decorrentes das duas esferas, que existem de forma latente e que serão mobilizadas nas ações dos atores em situações escolares. No caso brasileiro, especialmente, essa mistura entre o privado e o público tem relação direta com a questão religiosa, legitimando o uso de recursos religiosos em um espaço que valoriza o conhecimento secular.¹⁴²

Isso ocorre porque, as práticas sociais dos agentes brasileiros, diretamente influenciadas pela incorporação de valores advindos de inúmeras matrizes de cultura, permitiram a construção de uma cultura híbrida. Ao constituir um sistema híbrido de disposições, o sujeito acaba por privilegiar ou escolher – ainda que de modo inconsciente –, um conjunto de valores que percebe, sob seu ponto de vista, como sendo o melhor, obedecendo uma configuração lógica de cunho meramente pessoal. Tais disposições são decorrentes de hierarquizações de múltiplas referências na vida de um sujeito.¹⁴³

Ademais, a impossibilidade de um maior direcionamento estatal do cotidiano escolar, faz com que os/as professores/as busquem referências a partir de laços sociais e não de princípios decorrentes apenas da legislação vigente, sendo frequente o uso do senso comum, do diálogo, da experiência pessoal como recurso para administrar situações no quadro profissional. Como resultado, confirma-se a lógica liberal, em que o indivíduo conta tão-somente com sua liberdade e com sua habilidade de criar, produzir e interagir para sua sobrevivência em sociedade.¹⁴⁴

Entende-se assim que o que possa ser melhor utilizado na Educação Infantil, deve ser desenvolvido em ambiente rico de experiências, estimulante, no qual as criançaspequenas

¹⁴⁰ KNOBLAUCH, Adriane. *Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante*. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 77.

¹⁴¹ ROCHA, Mariana Duarte. *Meditando e brincando: práticas de meditação na Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRS, 2014. p. 15-16.

¹⁴² VALENTE, 2020, p. 12.

¹⁴³ VALENTE, 2020, p. 13.

¹⁴⁴ VALENTE, 2020, p. 13.

tenham acesso e possam se apropriar de conhecimento. Em tal ambiente, às crianças também deve ser dado acesso às diferentes linguagens, com direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, espiritualidade, convivência e interação com outras crianças e de diferentes idades, bem como a adultos, em que o cuidado é indissociável ao processo educativo. Diante disso, nas escolas públicas brasileiras, as questões envolvendo religiosidade colocam os/as docentes em uma encruzilhada – entre o currículo real e sua própria trajetória de vida. Dessa forma, não raramente, no momento de criar e agir, tais docentes moldam seu comportamento profissional a partir de uma ação condizente com a cultura nacional que admite a mistura entre esfera pública e esfera particular e entre crença e saber.¹⁴⁵

Não por acaso, os fenômenos inerentes à religiosidade revelam-se muito presentes na socialização contínua e profissional dos/as docentes brasileiros/as, exercendo influências não somente em sua visão de mundo, mas ainda na seleção e hierarquização de conteúdos aprendidos e nos valores transmitidos em sala de aula. Nesse sentido, Valente entende que a socialização profissional de professores/as no Brasil naturaliza o uso de recursos provenientes do religioso como ferramentas pedagógicas.¹⁴⁶

No entanto, a predominância de tal lógica não surpreende, uma vez que ela vai ao encontro dos princípios de referência que estão em maior evidência na configuração social brasileira. Assim, enquanto alguns/umas profissionais docentes entendem a Unidade de Educação Infantil enquanto espaço para a socialização de elementos envolvendo a religiosidade dos/as alunos/as, sendo a identidade religiosa construída de uma maneira crítica ou nem tanto, outros/as professores/as afirmam que suas práticas são condizentes com laicidade do Estado, ainda que utilizem elementos específicos de determinada religiosidade em suas práticas pedagógicas cotidianas.¹⁴⁷

Assim, nesse segundo capítulo, debateu-se primeiro a Unidade de Educação Infantil como espaço de socialização. Em seguida, dissertou-se acerca das Unidades Municipais de Educação Infantil, como espaços da diversidade cultural e religiosa. Por último, foram discutidas as influências da religiosidade na atuação do corpo docente da Educação Infantil. No próximo capítulo será apresentada e analisada a pesquisa de campo, realizada na UMEI Ana Maria Fontes Lira, situada em Vila Velha (ES), quando se buscará conhecer como se percebe a presença da religiosidade na atuação do corpo profissional.

¹⁴⁵ VALENTE, 2020, p. 13.

¹⁴⁶ VALENTE, 2020, p. 13.

¹⁴⁷ VALENTE, 2020, p. 13.

3 EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS

Após ter sido exposta a fundamentação teórica acerca do tema desta Dissertação de Mestrado, por meio dos dois primeiros capítulos, via pesquisa de cunho meramente bibliográfico e documental, passa-se então, neste terceiro e último capítulo, a expor a pesquisa de campo desenvolvida junto a UMEI – Professora Ana Maria Fontes Lyra, localizada na Rua Ananás, s/n, balneário de Ponta da Fruta, pertencente à Região V, regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Como objetivo buscou-se analisar a presença da religiosidade na Educação Infantil, a partir da prática pedagógica dos/as profissionais, no tocante à assimilação de valores éticos, que fortaleçam o respeito à diferença, por parte das crianças e, por conseguinte, o desenvolvimento das melhores potencialidades humanas.

Dessa forma, primeiro são aqui apresentadas as diretrizes metodológicas adotadas nesta pesquisa de campo – a qual se desenvolverá na forma de estudos de caso. Em seguida, serão expostos 03 (três) exercícios aplicados em sala de aula, bem como as respectivas análises de cada uma dessas questões, em separado – confrontando os resultados alcançados com a literatura especializada, cabendo ainda destacar que essas análises serão desenvolvidas considerando-se o fato de que, na Educação Infantil, não é ofertado o componente curricular Ensino Religioso. Assim sendo, tudo que é feito para a construção do desenvolvimento de valores éticos, objetivando relações de respeito, se faz tão-somente por meio de brincadeiras e contação de histórias, nas quais se pretende motivar a criatividade, a fantasia e as melhores potencialidades humanas.

Por último, conforme as disfunções possivelmente identificadas por meio da aplicação da pesquisa de campo, são refletidas algumas sugestões e recomendações, buscando contribuir para a construção de uma cultura da paz.

3.1 Base metodológica da pesquisa de campo

A Unidade de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra, está inserida em área residencial, no município de Vila Velha-ES, cujo público-alvo oscila entre as classes média classe média baixa.¹⁴⁸ No que diz respeito ao universo e à amostra do estudo aqui proposto, a

¹⁴⁸ Considerando-se que os conceitos com base na renda precisariam ser revistos com muita frequência, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que, em termos gerais, classe média é composta por famílias que possuem conforto razoável e algum excedente de renda para poupar. Já a classe média baixa é composta por famílias que possuem mínimo conforto, mas sem dispor de excedente de renda para poupar.

pesquisa de campo foi realizada com o auxílio de 02 (duas) professoras regentes, as quais, entre os meses de agosto a outubro de 2019, aplicaram os exercícios desenvolvidos em parceria com esta pesquisadora. O emprego de apenas 02 (duas) professoras regentes nesta pesquisa deveu-se ao fato de que a escola não podia dispor de mais profissionais, visto que todos/as os/as demais já se encontravam muito atarefados/as.

Na UMEI – Professora Ana Maria Fontes Lyra é ofertada Educação Infantil para aproximadamente 540 (quinhentos e quarenta) crianças, cuja faixa etária varia de 01 (um) a 05 (cinco) anos. Aqui cabe destacar que, nesse corpo discente há 05 (cinco) crianças portadores de necessidades especiais, para os quais a UMEI se encontra totalmente adaptada. O atendimento a essas crianças é feito diariamente, nos turnos matutino e vespertino, por cerca de 55 (cinquenta e cinco) funcionários/as – entre concursados e efetivos.

A princípio, esta pesquisa de campo seria desenvolvida com base em questionários aplicados junto aos/às professores/as e a pais/mães das crianças. Contudo, a pandemia de covid-19 – e a consequente maior dificuldade em ter acesso ao mencionado público-alvo – levou esta pesquisadora a optar pela metodologia fundamentada em estudos de caso. Assim, cabe ressaltar que a mencionada escola, ao longo da pandemia, funcionou de modo alternativo ao modelo convencional, tendo sido oferecidas algumas aulas online. Sendo assim, os exercícios que se passará a analisar neste terceiro capítulo referem-se às atividades programadas e aplicadas durante o segundo semestre de 2019, nos meses de agosto a outubro.

Os exercícios foram desenvolvidos por essa pesquisadora, mas aplicados por 02 (duas) professoras regentes – uma do turno matutino, outra do vespertino. Nessas ocasiões, esta pesquisadora – que desempenha a função de diretora escolar, na mencionada UMEI – atuou tão-somente como observadora, apenas fazendo observações por escrito, mas não interferindo nos trabalhos desenvolvidos pelas mencionadas professoras regentes.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,¹⁴⁹ na BNCC¹⁵⁰ e, também, considerando que não há o componente curricular Ensino Religioso na Educação Infantil, esses exercícios tinham por principal objetivo analisar se as crianças realmente conseguiam aprender os conhecimentos e os valores éticos, habilidades e atitudes, empreendidas para favorecer as potencialidades das pessoas, bem como para manter ou melhorar a condição humana e, ainda, sua relação com a religiosidade.¹⁵¹

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira*. Brasília: IBGE, 2020. p. 60.

¹⁴⁹ BRASIL, 1998.

¹⁵⁰ BRASIL, 2017, p. 36.

¹⁵¹ ANGOTTI, 2006, p. 65.

Aqui cabe destacar que a aplicação dos exercícios se deu apenas entre crianças de 05 (cinco) anos. Essa escolha visava reunir um grupo com o máximo possível de maturidade – dentro da maturidade que se espera de uma criança. A UMEI – Professora Ana Maria Fontes Lyra possuía, à época, cerca de 150 (cento e cinquenta) crianças com 05 (cinco) anos completos. Dentre essas, foram selecionadas, aleatoriamente, 100 (cem) crianças: sendo 50 (cinquenta) meninos e 50 (cinquenta) meninas. Essa divisão equilibrada dos gêneros foi proposital, pensando-se no caso de se serem desenvolvidos exercícios que pudessem identificar alguma atitude discriminatória.

No entanto, não houve uma preparação sistemática. Os exercícios propostos por essa pesquisadora eram intuitivos e experimentais, não se sabendo exatamente o que poderia ocorrer. Apenas havia um norte básico, o qual sugeria que, na aplicação desses exercícios, o ideal é que as crianças reagissem com considerável grau de gentileza, de não-violência, de altruísmo, entre outros valores e comportamentos que refletissem, em geral, as melhores potencialidades da pessoa humana.

Não obstante, em relação à significância estatística do público-alvo pesquisado, pode-se afirmar que os números adotados para a composição da amostra foram compostos tão-somente por alunos/as da Educação Infantil, com idade máxima de 05 (cinco) anos completos, representando aproximadamente de 19% (dezenove por cento) do volume total de crianças que estudam na UMEI – Professora Ana Maria Fontes Lyra, o que confere significância estatística a esta pesquisa de campo. Os exercícios, após aplicados, são analisados do ponto de vista estatístico e, em seguida, seus resultados são comparados ao que estabelece a literatura especializada.

No que tange ao tratamento dos dados da pesquisa de campo, o método de procedimento aqui utilizado foi o estatístico, em nível básico, que, de acordo com os ensinamentos de Parra Filho e Santos, refere-se à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, possibilitando que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, bem como permitindo a estruturação de generalizações acerca de sua natureza, da ocorrência ou do significado, com fulcro no diálogo indireto entre o comportamento dos/as alunos/as submetidos aos exercícios e a literatura consultada.¹⁵²

Antes que se passe a expor e a analisar os dados da pesquisa de campo, faz-se necessário descrever, de modo breve, o contexto socioeconômico da Região V, a qual se

¹⁵² PARRA FILHO; SANTOS, 2000, p. 39.

constitui o *locus* da pesquisa, composto pela UMEI – Professora Ana Maria Fontes Lyra. Essa unidade escolar oferta Educação Infantil, para um público-alvo que, em sua maioria, pertence às classes sociais pobre e média baixa. Nessa UMEI é fornecida, diariamente, alimentação balanceada, uniforme, material escolar e transporte para as crianças que residem em área rural. A escola se encontra informatizada, disponibilizando acesso à Internet a todos/as os/as funcionários/as. Também oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), com acesso específico às crianças portadoras de dificuldades de mobilidade – as quais somam cerca de 05 (cinco) alunos/as. Quanto à religiosidade expressa pela comunidade escolar, estima-se empiricamente que aproximadamente mais de 90% são cristãos – católicos e evangélicos.

Dessa forma, tendo sido aqui apresentadas as diretrizes gerais da pesquisa de campo, passa-se agora, no próximo tópico, a expor e a analisar os resultados dos exercícios propostos, cuja finalidade era analisar a percepção as crianças, de 05 (cinco) anos de idade, matriculadas na Unidade Municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra, de Vila Velha (ES), em relação à presença da religiosidade entre alunos/as matriculados nessa Unidade de Ensino.

3.2 Exercícios propostos

Com base na técnica de contação de histórias, a partir de agora serão descritos e analisados 03 (três) exercícios, aplicados junto a 100 (cem) crianças, de 05 (cinco) anos de idade, matriculadas na Unidade Municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra, de Vila Velha (ES), cujo objetivo precípua era aferir o entendimento dos/as alunos quanto à assimilação de valores éticos e, por conseguinte, o desenvolvimento das melhores potencialidades humanas. Isso porque, conforme a literatura consultada, tal assimilação representa, mesmo que indiretamente, a presença da religião na Educação Infantil.

Destaca-se que tal entendimento se baseia no pensamento de Bourdieu, para o qual a cultura escolar permite que os/as alunos/as adquiram considerável conjunto comum de símbolos, linguagens e categorias de pensamento que, por sua vez, facilitam que seja construída a integração lógica, moral e social. Como resultado disso, o pensamento escolar é transmitido na instituição com o objetivo precípua de formar um ideal de cidadão, por meio da assimilação e internalização de determinados valores sociais – entre os quais se destacam os valores religiosos, éticos e morais.¹⁵³ Assim sendo, passe-se agora à exposição e debate acerca do primeiro exercício.

¹⁵³ BOURDIEU, 2009, p. 36.

3.2.1 Exercício um – ensinando solidariedade e altruísmo

Segundo Jean Piaget, crianças, especialmente as pequenas, costumam ser naturalmente mais egoístas. A pouca idade e, por conseguinte, a curta experiência de vida, somadas ao fato de que, no lar, as crianças geralmente são o centro das atenções de pais e mães, faz com que se comportem como alguém que sabe que é o centro do mundo. Então, não é difícil entender quando uma criança sente dificuldade de dividir algo. Afinal, a criança está acostumada a ter adultos ao redor, fazendo tudo para e por ela.¹⁵⁴ No entanto, o egocentrismo infantil é questão que interessa não apenas a psicólogos, mas também a todos/as os/as professores/as – especialmente aqueles/as que lecionam no nível da Educação Infantil. Em seu conceito, Fonzar afirma que Piaget entende egocentrismo como sendo a indiferenciação entre o ponto de vista próprio e a perspectiva dos/as outros/as pessoas, ou ainda, entre a atividade própria e as transformações do objeto.¹⁵⁵

Dessa forma, os comportamentos que, inversamente, denotam menor egoísmo, significando que o sujeito passa também a prestar atenção nas necessidades das outras pessoas, precisa ser ensinado às crianças. Por isso mesmo, esse primeiro exercício tem por objetivo identificar quais crianças, após atividade específica oferecida pela professora regente, compreendeu a importância de pensar no/a outro/a. Assim, na primeira semana de agosto de 2019, a professora regente do turno matutino, após ter selecionado 100 (cem) crianças (sendo 50 meninos e 50 meninas), aleatoriamente, com base apenas na idade – 05 (cinco) anos –, as reuniu no pátio da UMEI e leu para elas uma fábula de Monteiro Lobato. Contudo, antes de iniciar a leitura, a professora regente colocou sobre a mesa um enorme pacote no qual havia 100 (cem) bombons. Abaixo segue a fábula que foi lida para as crianças:

O CAVALO E O BURRO

Monteiro Lobato.

Um papagaio, um cavalo e um burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo estava contente, pois levava uma carga de apenas 60 quilos. Já o burro – coitado! Gemia sob o peso de uma carga de 120 quilos. Em certo momento, o burro parou e disse:

— Não aguento mais! Esta carga excede às minhas forças e a solução é repartirmos o peso igualmente: 90 quilos para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

— Tolo! Quer então que eu arque com 30 quilos a mais, totalizando 90 quilos; quando posso continuar com somente 60 quilos? Tenho cara de burro?

¹⁵⁴ FONZAR, Jair. Piaget: do egocentrismo (história de um conceito). *Revista Educar*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 81-103, 1986, p. 83.

¹⁵⁵ FONZAR, 1986, p. 93.

O burro gemeu:

— Egoísta! Lembre-se que, se eu me acidentar, você terá que seguir com a sua carga de 60 quilos e mais a minha carga de 120 quilos.

O cavalo riu novamente e a coisa ficou por isso mesmo. Logo adiante, porém, o burro tropeçou, indo ao chão e se machucando gravemente.

Logo chegaram os tropeiros, lamentando a sorte e, sem demora, transferiram a carga de 120 quilos do burro para o lombo do cavalo. Tentando livrar-se da carga, o cavalo pulou e deu coices. Porém, logo os tropeiros deram-lhe um monte de chicotadas – sem dó, nem piedade.

— Bem feito! – disse o papagaio, para o cavalo – Quem mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o certo seria dividir as cargas igualmente? Tome! Sofra dobrado agora...¹⁵⁶

Ao fim da leitura – a qual as crianças ouviram atentamente –, a professora regente do período matutino conversou com as crianças, para saber se tinham compreendido a história. As crianças disseram que sim e fizeram pequenos comentários. A professora regente falou ainda sobre a importância de se tentar pensar nos/as outros/as, ao invés de pensar apenas em si mesmo. Após esses comentários, a professora pediu para que as crianças se organizassem em fila e pegassem um bombom, o qual deveria ser levado para a mãe ou para o pai – também foi dito que, após pegar o bombom, cada criança deveria voltar ao lugar onde estava sentado. Logo que a primeira criança pegou um bombom, a professora regente, simulando atender a um chamado no telefone celular, levantou-se e se afastou da mesa. Enquanto isso, esta pesquisadora, que observava o experimento, começou a anotar o que se seguiu.

Cabe aqui destacar que, no saco de bombons havia exatamente 100 (cem) unidades. Portanto, um bombom para cada criança. Após dar as costas às crianças, a maioria delas pegou apenas um bombom. No entanto, 09 (nove) crianças pegaram 02 (duas) e 06 (seis) crianças pegaram 03 (três) unidades. Com isso, 13 (treze) crianças não puderam pegar bombom. Duas delas reclamaram, já começando a chorar – obrigando a professora regente a dar atenção ao fato.

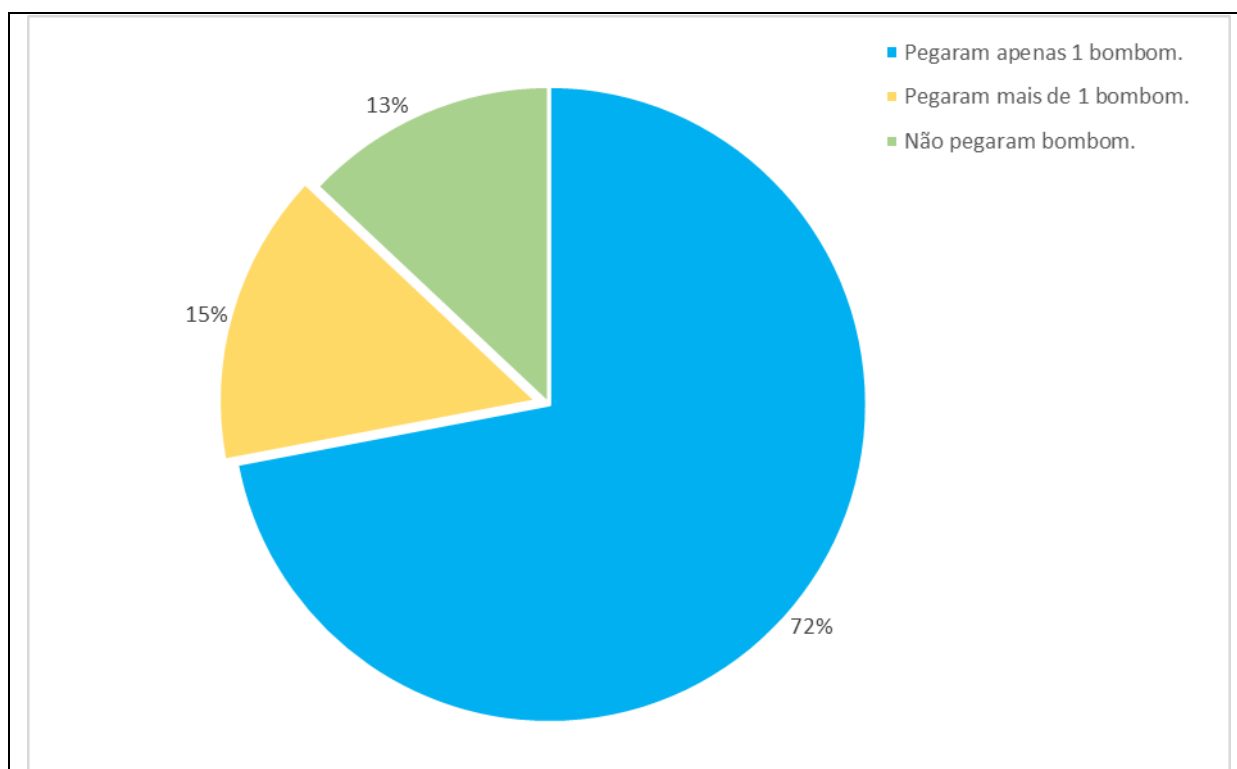
Sem apontar qualquer criança, a professora regente lembrou que não se deve querer tudo para si e solicitou, em tom suave e de forma muito dócil, que quem tivesse com mais de um bombom, que redistribuísse os mesmos aos/às coleguinhas que ficaram sem bombom. Logo iniciou-se uma movimentação entre as crianças e os doces foram repassados. Contudo, ao final de alguns poucos minutos, ainda restaram 03 (três) crianças sem bombom, pois 02 (dois) alunos/as que pegaram a mais continuaram sem repassar o excedente.

A professora repetiu a solicitação. Mas nada mudou. Uma das crianças falou quem estava com mais bombons. Entretanto, a professora regente não voltou a insistir – apenas tirando da bolsa mais bombons e dando às 03 (três) crianças que não conseguiram pegar. Essa

¹⁵⁶ BÁBRIO. Fábulas. In: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: UnB; 2003. p. 91-92.

primeira parte do experimento, antes que a professora regente sugerisse a redistribuição dos bombons, pode ser representada graficamente, conforme se vê pelo Gráfico 1, apresentado logo a seguir:

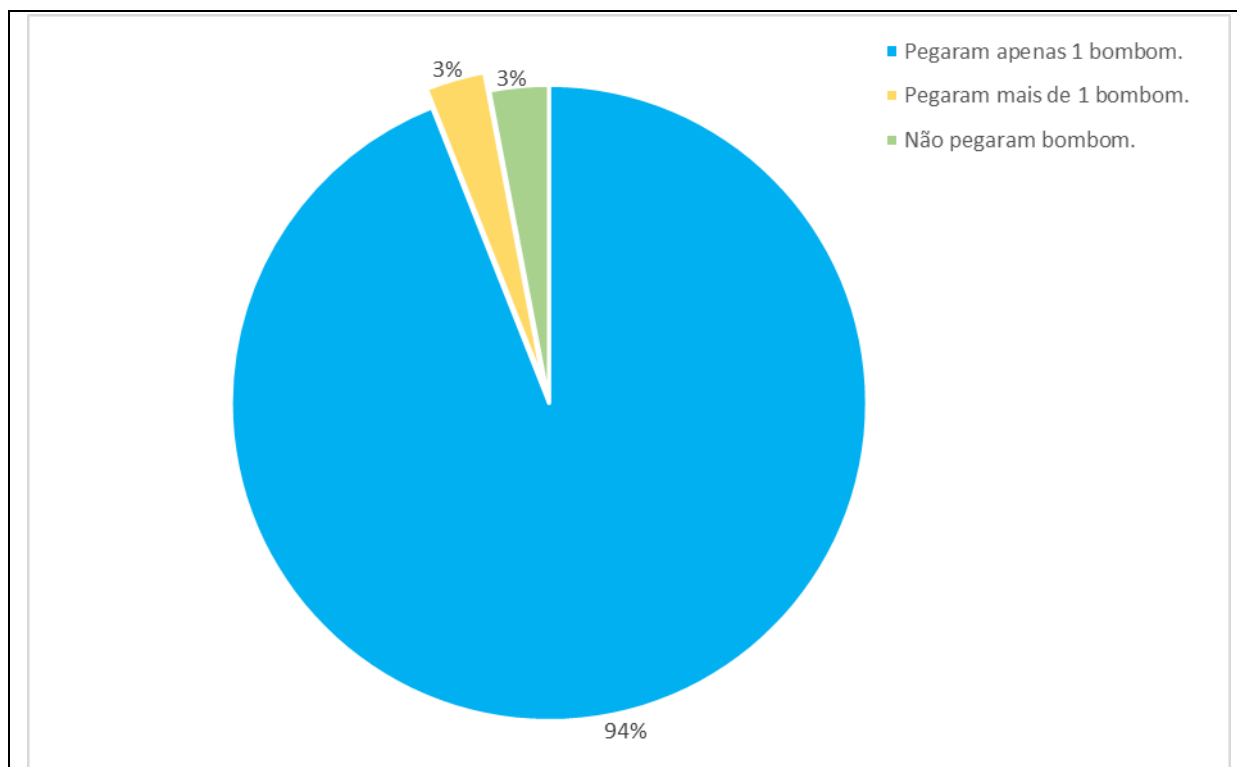
Gráfico 1 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício um – Primeira parte – Antes da professora regente solicitar a redistribuição dos bombons.¹⁵⁷



O Gráfico 2 – apresentado na próxima seguinte – mostra o resultado do experimento, em um segundo momento, após a professora regente solicitar a redistribuição dos bombons. Note-se que o volume de crianças que demonstrou comportamento egoísta caiu de 15%, no primeiro momento, para 3%, no segundo momento. Os percentuais expressos pelo mencionado gráfico mostram que, conforme afirmado por Piaget, em relação à indiferenciação entre o ponto de vista próprio e a perspectiva dos/as outros/as pessoas, no caso das crianças, requerer trabalho constante, para que as mesmas possam internalizar comportamento adequado, por meio da qual venham demonstrar maior preocupação com os/as demais à sua volta.

¹⁵⁷ Fonte: a pesquisadora.

Gráfico 2 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício dois – Segunda parte – Após a professora regente solicitar a redistribuição dos bombons.¹⁵⁸



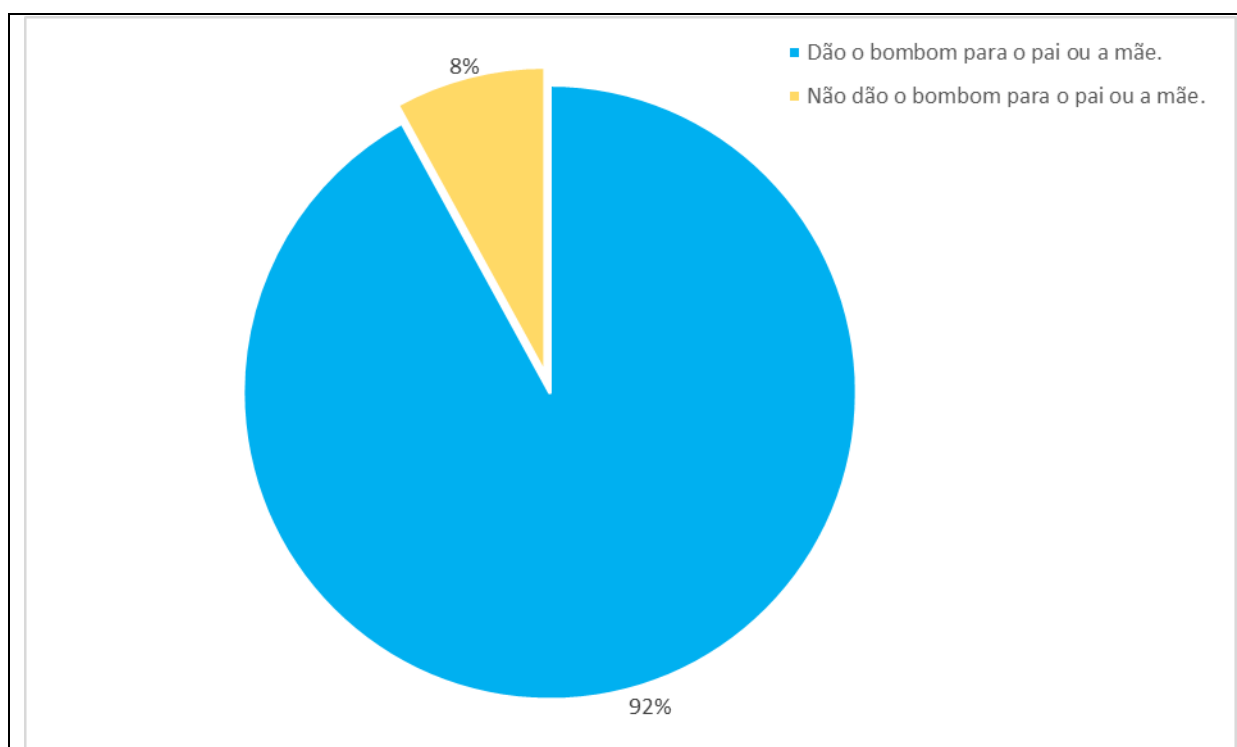
No entanto, esse primeiro exercício teve, ainda, uma segunda fase, na qual a professora regente se deu ao trabalho de, na manhã seguinte, telefonar para cada um/a dos/as pais/mães dos/as alunos/as que participaram desse primeiro exercício, explicando o experimento, em poucas palavras e, também, indagando se a criança chegou em casa com o bombom e o entregou a um/a de seus/suas genitores/as. O objetivo dessa segunda parte do exercício era conferir se as crianças iriam mesmo fazer aquilo que a professora regente solicitou. O fato de levarem o chocolate até seus respectivos lares, entregando-o a um/a de seus/suas genitores/as demonstra compromisso com a verdade, com a honestidade e, ainda, de certo modo, que também pensaram no/a outro/a – apesar de todo o apelo que, em geral, os doces representam. Sendo assim, o resultado dessa enquete é o que revela o Gráfico 3 – apresentado na página seguinte.

Aqui, porém, cabe observar que a segunda parte do exercício aponta que 8% dos/as alunos/as não entregaram o bombom a seus/suas genitores/as, conforme solicitado pela professora regente. No entanto, sendo esse percentual muito baixo, não se pode afirmar, com segurança, que tal índice possa significar que houve um comportamento não ideal por parte desses/as poucos/as alunos/as, considerando-se que, não raramente, as crianças perdem as

¹⁵⁸ Fonte: a pesquisadora.

coisas. Diante disso, entende-se que, do ponto de vista negativo, o resultado da segunda parte do exercício um é inconclusivo. No entanto, pelo prisma positivo, teve-se a confirmação de que a maioria expressiva – 92% – das crianças realmente levou o bombom até seu lar e o entregou a um/a dos/as genitores/as. Portanto, além de já se confirmar, pela primeira parte do exercício, que a maior parte dos/as alunos/as não foi egoísta, sabendo que deveria deixar o chocolate também para os/as demais; a segunda parte mostrou que tais crianças também são sinceras, tendo cumprido aquilo que lhes fora pedido pela professora regente.

Gráfico 3 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Segunda parte do exercício um – Entrega dos bombons a um/a dos/as genitores/as.¹⁵⁹



Dessa forma, o que se pode constatar, após a aplicação desse exercício, é que a postura altruísta pode ser motivada, já desde a Educação Infantil, de modo a contribuir para a formação e a internalização de valores éticos, os quais se mostram essenciais para o desenvolvimento de uma espiritualidade e de uma consciência cidadã. E aí não importa se, em face da pouca idade, as crianças não consigam captar, na íntegra, todo o aprendizado dos exercícios diários. O que realmente importa é que, paulatinamente, as crianças se iniciam no aprendizado e na internalização de valores, tais como a gentileza e o altruísmo – os quais facilitam a boa convivência e das melhores potencialidades humanas.

¹⁵⁹ Fonte: a pesquisadora.

Conforme explicam Itoz e Junqueira, na Educação Infantil os saberes e os fenômenos religiosos se concretizam no campo da experiência, por meio do trato com os objetos, das interações pessoais, das vivências e das representações que se fazem presentes no ambiente escolar, na convivência social e, também, na partilha de crenças e práticas trazidas de casa pelas crianças e que, com olhar, escuta e percepção atenta, intencionalmente são evidenciadas pelos/as professores/as.¹⁶⁰

Para as crianças, a apreensão dos saberes e fenômenos religiosos, além de representar o mais complexo conhecimento, contribui para o desenvolvimento de sua competência socioemocional, consolidando-se na sua humanização fraterna, ética e solidária. Por isso é primordial que o trabalho pedagógico propicie oportunidades de desenvolvimento das habilidades socioemocionais, de modo que as crianças possam ter compreensão moral e ética dos dilemas da vida e, por conseguinte, consigam discernir, com base nos valores éticos e religiosos, posicionando-se para exercerem uma cidadania responsável.¹⁶¹

Nesse sentido, frente a tudo que foi aqui exposto e analisado, passa-se agora, no próximo tópico, à descrição, análise e discussão dos resultados do segundo exercício, por meio do qual também se busca aferir o comportamento das crianças, em relação à vida e aos valores éticos – com ênfase nos saberes relacionados à natureza – que possam ser adquiridos ainda no âmbito da Educação Infantil, os quais mantêm estreita relação com os ideais essencialmente encontrados em grande parte das confissões religiosas e os saberes delas advindos.

3.2.2 Exercício dois – ensinando a valorizar a socialização

O segundo exercício, por sua vez, foi desenvolvido na terceira semana do mês de setembro, também no período matutino. Agora o objetivo era oferecer para as crianças uma experiência no cuidado com plantas e/ou com animais. Para a efetivação desse exercício, a professora regente contava com o auxílio de duas estagiárias. Além disso, a professora regente contou com a colaboração de uma loja de animais, cujo proprietário concordou em emprestar para a escola um conjunto de 10 (dez) filhotes de cachorros – devidamente vacinados e limpos.

¹⁶⁰ ITOZ, Sônia de; JUNQUEIRA, Sérgio. Olhares sobre a aprendizagem religiosa na Educação Infantil. *Revista de Pastoral da ANEC*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 10-14, 2021. p. 11.

¹⁶¹ ITOZ; JUNQUEIRA, 2021, p. 12-13.

Assim como ocorrera no primeiro exercício, a mesma professora regente fez uma seleção aleatória, escolhendo 100 (cem) crianças, sendo metade de meninas e a outra metade de meninos. Reunindo esses/as alunos/as no pátio do colégio, pediu para que se sentassem, enquanto ela lia um pequeno texto sobre a importância de se zelar pela natureza. Por conta disso, o texto que foi lido é o que se apresenta agora, intitulado Fábula do Beija-Flor, cuja autora ganhou o Prêmio Nobel da Paz no ano de 2004:

FÁBULA DO BEIJA-FLOR

Wangari Maathai.

Era uma vez um Beija-Flor que fugia de um incêndio, junto com todos os animais da floresta. Só que o Beija-Flor fazia uma coisa diferente: apanhava gotas de água de um lago e as atirava sobre o fogo. A águia, intrigada, perguntou:

– Ô bichinho, acha mesmo que vai apagar o incêndio sozinho com essas gotas?

– Sozinho, sei que não vou. – respondeu o Beija-Flor – Mas eu estou fazendo a minha parte!.

Envergonhada, a águia chamou os outros pássaros e, juntos, todos entraram na luta contra o incêndio. Vendo isto, os elefantes venceram seu medo e, enchendo suas trombas com água, também corriam para ajudar. Os macacos pegaram cascas de nozes para carregar água.

No fim, todos os animais, cada um de seu jeito, acharam maneiras de colaborar na luta. Pouco a pouco, o fogo começou a se debilitar quando, de repente, o Ser Celestial da Floresta, admirado e comovido com a bravura destes bichinhos, enviou uma chuva que apagou de vez o incêndio e refrescou todos os animais, já tão cansados – porém, felizes...

Que possamos então, todos nós, ter a coragem de fazer a nossa parte e a solidariedade de trabalhar juntos – na fé de estarmos abertos para as bênçãos do Sagrado...

Após a leitura do texto – que, tal ocorrera no primeiro exercício, as crianças ouviram demonstrando muita atenção –, a professora regente conversou com as crianças, para saber quem ali já tinha vivido a experiência de cuidar de plantas e/ou de animais. Por serem muito pequenas, suas narrativas falavam de pequenos carinhos feitos a animais domésticos ou de algumas vezes em que estavam presentes enquanto um/a de seus/suas genitores/as mexiam no jardim ou na horta de casa. Assim, pode-se afirmar que aquelas crianças não possuíam, ainda, experiência mais significativa no trato de plantas e animais.

Então, com o auxílio das estagiárias, a professora regente trouxe as caixas, contendo os 10 (dez) filhotes de cachorro, para que as crianças pudessem tocá-los um pouco. Foi pedido para que tomassem bastante cuidado, senão os filhotes poderiam se machucar. Observou-se que as crianças trataram os animaizinhos com muito zelo e carinho. Foi solicitado também que as crianças passassem os bichinhos de mão em mão, para que todos/as pudessem apreciar. Essa aproximação com os filhotes caninos demorou cerca de 30 (trinta) minutos. Ao final, os cães foram recolhidos para serem devolvidos à loja.

As crianças ficaram tristes. Porém, a professora regente, com muita habilidade, passou a conversar, lembrando que, na fábula que acabara de ler havia algumas expressões sobre as quais talvez fosse interessante falar a respeito. E assim, a professora perguntou o que eles haviam entendido da fábula. Diante dessa indagação, a maioria das crianças ficou em silêncio. Algumas se arriscaram a responder que era sobre cuidar da natureza. A professora regente, então, explicou que era exatamente isso: a fábula falava sobre o quanto é importante cuidar da natureza. Como exemplo, que todos nós somos parte da natureza e vivemos na natureza. Assim, devemos, sempre que possível, fazer esforço para cuidar bem da terra, dos animais, das plantas e, ainda mais importantes, uns/umas dos/as outros/as. A professora falou às crianças sobre a importância do cuidar. E lembrou que, na fábula do beija-flor, tudo que esse passarinho estava fazendo era tentar cuidar do lugar onde ele vivia. E esse cuidar – disse ela –, significa cada um fazer a sua parte, mesmo que essa parte pareça pouco. Porque, se todos se ajudarem, grande parte dos problemas podem ser resolvidos.

Sem entrar em mais detalhes – e ainda com base no texto lido –, a professora regente lançou outra pergunta, querendo saber se as crianças haviam percebido que, na fábula, o Ser Celestial ficou feliz ao ver que os bichinhos trabalham juntos para apagassem o incêndio. Em coro, as crianças responderam que sim. A professora regente falou que o trabalho em grupo, com o objetivo de ajudar o/a outro/a, pode também ser chamado de solidariedade. Em seguida, perguntou às crianças se elas gostariam de trabalhar em grupo, colocando em prática a solidariedade. Com a resposta afirmativa gritada de forma alegre e quase unânime, a professora regente, auxiliada pelas estagiárias, levou as crianças até a pequena horta da escola, pondo-se a ensinar os/as alunos/as sobre como plantar. Vale ressaltar que essa atividade de plantio durou cerca de 01 (uma) hora.

Para tanto, as crianças foram divididas em grupos de 05 (alunos). Cada grupo recebia um saquinho de sementes, bem como alguns instrumentos de plástico – de uma das estagiárias. E assim, com a orientação dada pela professora regente: um/a aluno/a cavava a terra; outro/a derrubava um pouco de semente no buraco; um/a terceiro/a cobria as sementes com terra; a quarta criança jogava um pouco de água sobre o local que fora plantada; enquanto a quinta e última criança recolhia as ferramentas e as entregava ao próximo grupo.

A cada grupo que terminava a plantação, as demais crianças eram motivadas a aplaudir o trabalho, de modo que, ao final, todos/as os/as alunos/as tinham participado de algum modo e, todos/as também haviam motivado os/as demais e sido igualmente motivados/as. Depois, as crianças lavaram as mãos e foram levadas, novamente, para o pátio

da escola, onde a professora regente, antes de encerrar o exercício, perguntou aos/às alunos/as se eles/as haviam gostado do trabalho solidário e do plantio. As crianças afirmaram que sim.

Como observadora, esta pesquisadora percebeu que, além de se mostrarem muito interessadas em todas as atividades propostas pela professora regente, é importante registrar que não houve, por parte das crianças, resmungos ou negativas em relação a qualquer dessas atividades. Também não houve brigas para ficar mais tempo com os filhotes de cachorro, ou para não entregar as ferramentas aos/às demais colegas. Do mesmo modo, nenhuma criança se mostrou incomodada por estar tocando animais ou a terra. Além disso, os meninos e as meninas, aleatoriamente misturados nos diversos grupos, não apresentaram qualquer mínimo comportamento que pudesse denotar alguma forma de repúdio a estarem agindo juntos. E isso, conforme explicou a própria professora regente, é raro ocorrer, mesmo entre crianças, entre as quais é comum haver certo grau de desentendimento. No entanto, a literatura especializada oferece explicação consistente para essa postura de maior afinidade entre as crianças, quando dispostas dessa forma – em grande contingente.

Ao trabalhar com crianças, torna-se primordial preocupar-se em apresentar com fidelidade a mensagem humanista, evitando-se a produção de fantasias, ou de elementos que não contribuam para a apreensão do significado racional dos conceitos e da sua aplicação no concreto da vida. Caso assim não seja, isso implicará em adultos em um estágio de magismo, artificialismo e antropomorfismo no campo religioso. Dessa forma, a inserção de saberes éticos e religiosos deve dar-se naturalmente, por meio do aprendizado das coisas práticas da vida.¹⁶² Nisso reside a importância das palavras de Cória-Sabini e Oliveira:

O ensino de valores se torna essencial para a formação das crianças, pois é por meio de tais valores que se auxilia na formação de cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade pluralista, humanista e democrática.¹⁶³

Sendo assim, entende-se que a Educação Infantil é o nível de ensino que busca, por métodos alternativos, abordar a convivência escolar, tratando de temas constitutivos da condição humana, da personalidade e da singularidade de existência de cada ser. Conforme esclarecem Lopes e Hopp, a LDB estabelece que, já desde os primeiros anos, a escola deve

¹⁶² ITOZ; JUNQUEIRA, 2021, p. 13.

¹⁶³ CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemonde. *Construindo valores humanos na escola*. Campinas: Papirus, 2002. p. 47.

promover o despertar de princípios tais como a solidariedade, a liberdade, a igualdade e a justiça, defendendo-os com afinco em todas as situações escolares.¹⁶⁴

Seguindo essa linha de raciocínio, Juliana dos Santos Lima e Gilberto Lima dos Santos defendem que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil ressaltam a importância do trabalho com valores éticos, morais e mesmo religiosos, ofertados às crianças, viando a formação dos/as alunos/as para o exercício da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. Afinal, já na Educação Infantil, as crianças são inseridas na dinâmica das relações sociais que se desenvolvem fora dos domínios da família. Tais interações entre colegas e adultos são essenciais, posto que ampliam o contexto de circulação de crenças e valores ativamente processados pelas crianças.¹⁶⁵

Quanto a isso, não há dúvidas de que diálogo, a divisão de responsabilidades e a troca de experiências entre os/as professores/as e as crianças contribuem, sobremaneira, para a construção da consciência ética, moral e também religiosa. Para tanto, acredita-se que quanto mais frequentes e diversas forem as possibilidades de trocas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade, posto que tal relação mútua permite às crianças refletirem sobre as ações que são válidas não somente para elas mesmas, mas, também para os/as outros/as.¹⁶⁶ Isso ficou claro por meio dos dois exercícios já aqui analisados.

Note-se que o maior aprendizado que esse segundo exercício oferece às crianças é a experiência da socialização, por meio do qual os/as alunos/as vão aprendendo a conviver melhor entre si, em trabalho conjunto regido por comportamento pacífico e repleto de ações que reforçam o fortalecimento das relações e, por conseguinte, o respeito mútuo. Isso vai ao encontro do que afirma Valente, acerca dos efeitos de socialização, bem como entre o doméstico e o profissional, propiciando condições de construção de recursos que são decorrentes das duas esferas, que existem de forma latente e que serão mobilizadas nas ações dos atores em ambiente escolar.¹⁶⁷

No entanto, exercícios desse tipo levam a crer que é perfeitamente possível ensinar valores éticos, humanísticos e também religiosos, sem, no entanto, recorrer a posturas proselitistas no interior da escola pública. Da mesma forma, os exercícios mostram que é possível promover a separação do saber científico e do saber religioso em espaços públicos –

¹⁶⁴ LOPES, Tatiane; HOPP, Martha Wankler. Convivência escolar, ética e moral na escola de Educação Infantil. *Anais Seminário Educação*, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 109-118, 2017. p. 111.

¹⁶⁵ LIMA, Juliana dos Santos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Valores, Educação Infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018. p. 157.

¹⁶⁶ LIMA; SANTOS, Gilberto, 2018, p. 158.

¹⁶⁷ VALENTE, 2020, p. 12.

especialmente quando se trata do contexto escolar e, mais ainda, quando diz respeito à Educação Infantil.¹⁶⁸

Diante disso, após ter sido aqui descrito e analisado o segundo exercício, passa-se agora, no próximo item, a também descrever e analisar o terceiro exercício, cuja finalidade é, ainda por meio da técnica de contação de histórias, educar as crianças a respeitarem as diferenças.

3.2.3 Exercício três – ensinando a respeitar as diferenças

Por fim, o terceiro e último exercício – o qual é dividido em duas partes – foi desenvolvido na quarta semana de outubro. Dessa vez foi à tarde, sob a orientação de outra professora regente, ficando esta pesquisadora novamente como observadora. Em relação ao público-alvo, o procedimento se repetiu, com a professora regente escolhendo 100 (cem) alunos aleatoriamente, apenas tomando o cuidado de reunir 50 (cinquenta) meninos e 50 (cinquenta) meninas com 5 (cinco) anos completos.

Nessa ocasião, após solicitar que as crianças se sentassem no pátio da escola, a professora regente iniciou a contação de outra história, conforme se vê logo a seguir:

O COELHO E A TARTARUGA

Esopo.

Certo dia, um coelho e uma tartaruga conversavam sob sombra de uma árvore.

— Tenho pena de você – disse uma vez o coelho para a tartaruga –, sempre obrigada a andar com essa casa nas costas, não pode passear, correr, brincar ou se livrar de seus inimigos.

— Guarde para você a sua piedade – disse a tartaruga –. Pesada como sou e, você, ligeira como diz ser, aposto que eu chego primeiro que você a qualquer lugar.

— Está combinado, disse o coelho: só pela graça aceito a sua aposta.

Após acertarem onde seria o ponto de chegada, a tartaruga começou a trilhar a caminho. O coelho – vendo a tartaruga, pesada, andando bem lenta –, ria-se muito e pôs-se a saltar e a se divertir, enquanto a tartaruga ia em seu passo vagaroso.

— Olá! Amiga – disse o coelho –, não vá se cansar muito! Que passo lento é esse? Olha que eu vou dormir um pouquinho.

E assim o fez. Para ironizar a tartaruga, o coelho se deitou e fingiu dormir, acreditando que venceria a corrida. E assim, pegou no sono...

De repente, o coelho acorda, mas já era tarde. A tartaruga estava na linha de chegada. A tartaruga era a vencedora:

Nisso, um macaco que passava por perto, disse:

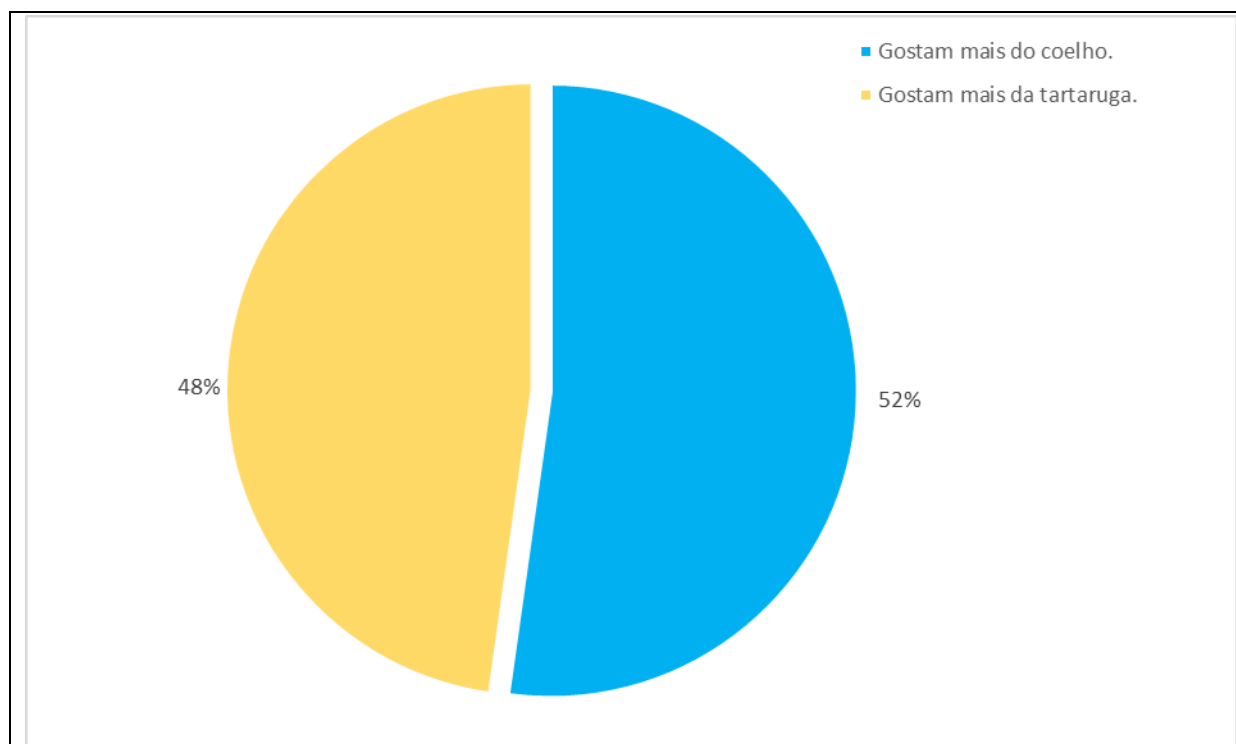
— Que vergonha! Um coelho perdeu a corrida para uma tartaruga!

Mais uma vez, contando com o auxílio do dono da loja de animais, após a contação da fábula, a professora regente, auxiliada por 2 (duas) estagiárias, apresentou às crianças algumas

¹⁶⁸ VALENTE, 2020, p. 11.

caixas, contendo pequenas tartarugas, enquanto outras continham coelhos. Os/as alunos/as se revezavam para ver os animais. A professora regente autorizou que passassem a mão nos bichinhos. Porém, solicitou para que tivessem todo o cuidado possível para não os machucar, pois eram seres muito frágeis. As crianças gostaram muito dessa experiência.

Gráfico 4 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício três – Primeira parte – Quanto à preferência das crianças, em relação ao coelho e à tartaruga.¹⁶⁹



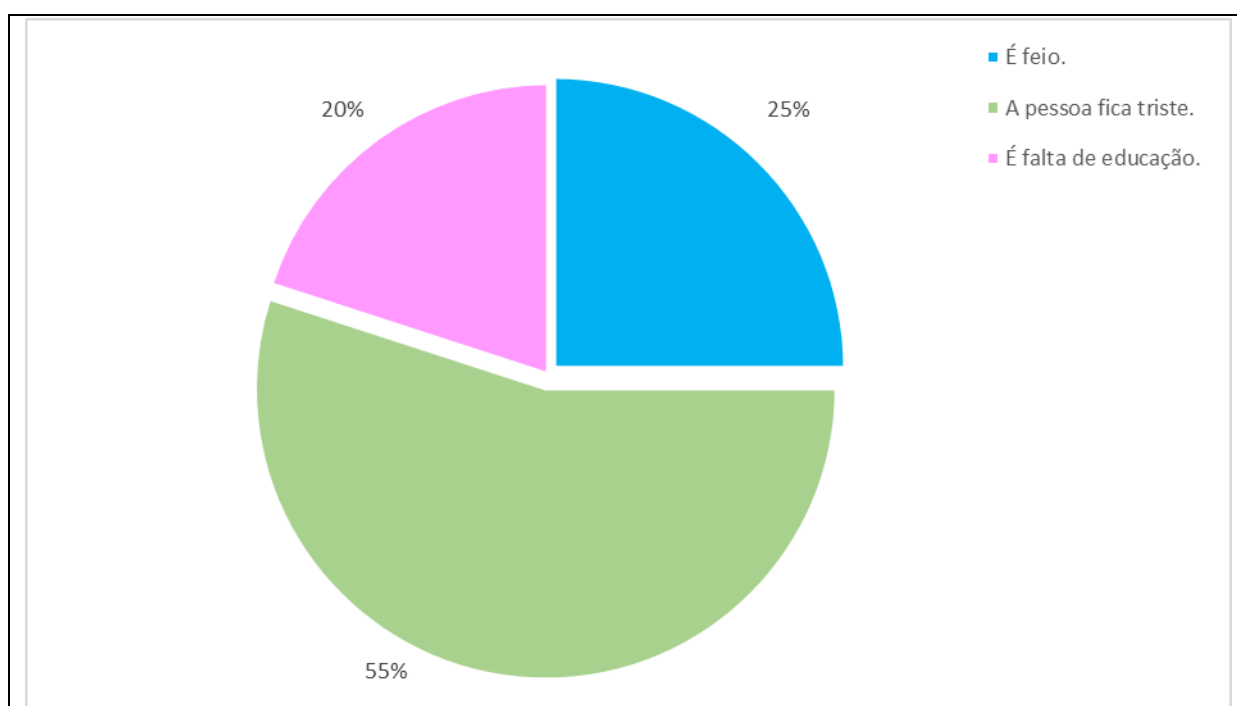
Após cerca de 30 minutos, após todas as crianças terem observado e tocado os animais, a professora regente perguntou se eles/as já tinham visto aqueles bichos. A resposta afirmativa foi quase unânime. Em seguida, a professora perguntou qual era o coelho, ao que as crianças apontaram o animal correspondente. A mesma indagação foi feita em relação à tartaruga e, novamente, as crianças acertaram. Então, a professora regente perguntou qual daqueles dois animais eles preferiam – o coelho, por ser mais rápido ou a tartaruga, por ser mais lenta?

Então, a professora regente pediu para que levantassem a mão, apenas as crianças que preferiam o coelho. Feita a contagem, a professora pediu para levantassem a mão, somente as crianças que preferiam a tartaruga. A resposta a essa indagação está representada no Gráfico 4, apresentado na página anterior.

¹⁶⁹ Fonte: a pesquisadora.

A professora regente então explicou que todos/as ali estavam corretos. E que as pessoas têm o direito de gostar de coisas diferentes. E isso não é errado. Então, disse ela, está correto quem prefere o coelho e, também, está correto quem prefere a tartaruga. A professora regente falou às crianças sobre o quanto é importante respeitar a opinião dos outros, mesmo quando tal opinião é muito diferente. Feitas essas breves explicações, a professora regente lançou outra indagação, questionando as crianças se era correto fazer como fez o coelho, que ficou rindo da tartaruga por ela ser lenta. Algumas crianças ficaram caladas, mas a maioria respondeu que era errado.

Gráfico 5 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício três – Segunda parte – Sobre por qual não razão não é correto zombar das diferenças entre as pessoas.¹⁷⁰



Nesse momento, tomando cuidado em seus comentários, para não permitir qualquer viés confessional, a professora regente fez outra pergunta, dando início à segunda parte do exercício três, querendo saber das crianças se era correto zombar das pessoas que, por alguma razão, mostram-se diferentes da maioria. Outras vez, muitas crianças se mantiveram em silêncio, enquanto algumas poucas disseram: – Não. Então, a professora lançou a segunda pergunta, querendo saber por qual motivo não é correto zombar das diferenças entre as pessoas. Sobre essa segunda indagação, as respostas podem estão no Gráfico 5, exposto na página anterior.

¹⁷⁰ Fonte: a pesquisadora.

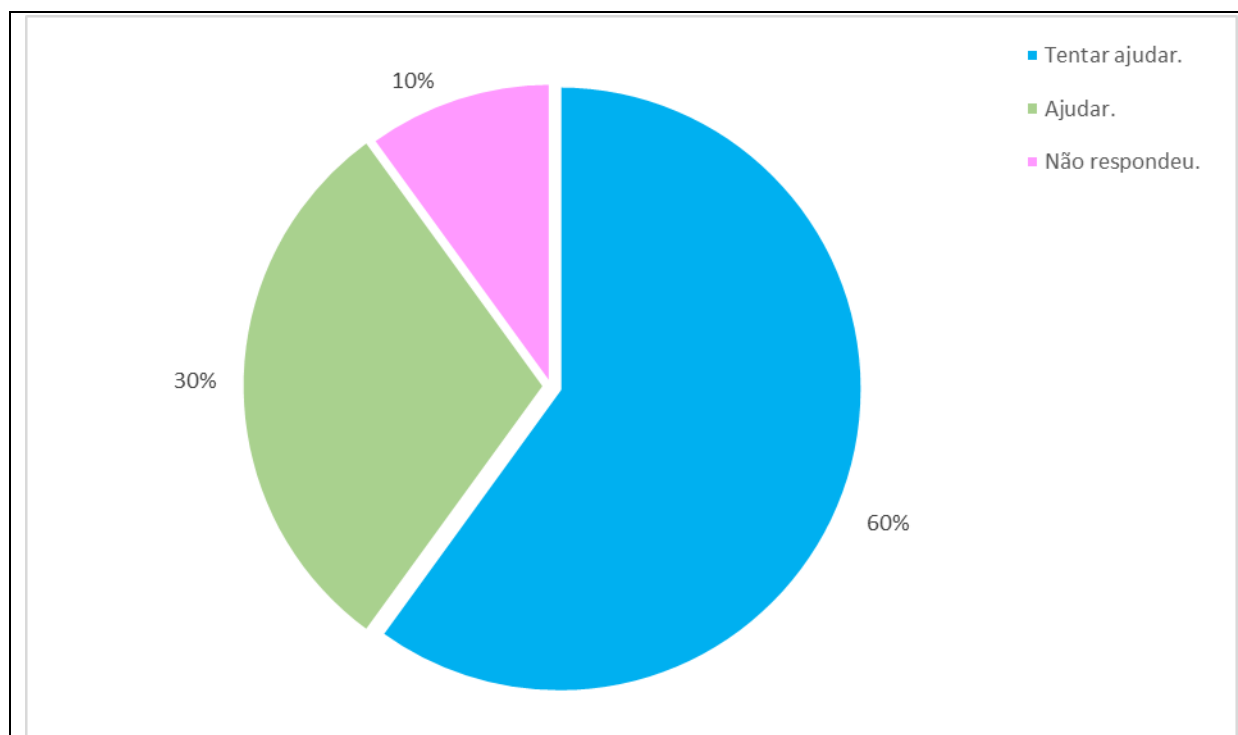
Como se pode constatar, conforme as anotações feitas por esta pesquisadora, com a idade de 5 (cinco) anos, a visão das crianças sobre ser correto, ou não, zombar das diferenças entre as pessoas, revela que elas compreenderam bem o conteúdo de valores éticos contido na fábula intitulada O Coelho e a Tartaruga. As crianças demonstraram que possuem mínima noção de cuidado e, também, que possuem consciência de que é errado zombar de outras pessoas. Para 20% dessas crianças, isso caracteriza falta de educação. Para 55%, isso entristece a pessoa. Para 25% é feio – e aqui é preciso esclarecer que, a expressão feio não se refere à estética, mas define um comportamento reprovável. A maioria das crianças, portanto, tem plena noção de que é errado zombar do/a outro/a, pois isso o/a entristece.

Esse conjunto de respostas reforça o que é defendido pela literatura consultada, sobre a importância de ofertar apenas o ensino de valores às crianças, sendo que, sempre que possível, tal aprendizado deve se desenvolver por meio de experiências teóricas e práticas combinadas. A noção acerca do plano metafísico parece ainda não fazer parte do pensamento das crianças. Porém, entendem o que seja o certo e o errado. Daí porque, após ouvirem a fábula e, também, com as devidas explicações da professora, as crianças entendem que não é correto rir das diferenças, bem como conseguem entender que se deve respeitar as opiniões diferentes. Isso parece ser perfeitamente condizente com essa faixa etária.

A professora regente fez a última indagação, questionando as crianças sobre o que se deve fazer, quando se encontram pessoas que, por alguma razão, sentem maior dificuldade de se locomover ou de fazer as coisas da mesma forma como é feito pela maioria das pessoas. As respostas, registradas por esta pesquisadora, podem ser vistas no Gráfico 6 – exposto na página seguinte.

Note-se que 60% disseram que o certo é tentar ajudar, resposta que condiz com o grande percentual que, na pergunta anterior, havia dito que zombar faz a pessoa ficar triste. Contudo, 30% das crianças respondentes disseram ajudar, o que pode ser entendido que as crianças entendem a necessidade de ajudar como uma função humana, que vai além do ato de tentar ajudar. Por último, há ainda 10% que não manifestaram opinião – mantendo-se em silêncio. O mais importante aqui é perceber que as crianças, em sua maioria, demonstraram que não se manteriam passivas diante da necessidade de ajuda. Do mesmo modo, pode-se também concluir, com base no Gráfico 6, que essas mesmas crianças possuem noção do que venha a ser cuidado ou cuidado para com o/a outro/a – sempre lembrando que trata-se apenas de crianças de apenas 05 (cinco) de idade.

Gráfico 6 – UMEI – Ana Maria Fontes Lyra – Exercício três – Segunda parte – Sobre a noção de cuidado para com os/as demais.¹⁷¹



Os resultados expressos por meio dos gráficos 5 e 6 são complementares, levando a crer que, em se tratando de Educação Infantil, o mais importante é ofertar o ensino de valores éticos, os quais, quando reforçados por metodologias que auxiliam as crianças a fixarem esses mesmos valores – como é o caso, por exemplo, da contação de histórias e, também, das atividades práticas –, possibilitam que esses/as alunos/as internalizem tais ensinamentos e, paulatinamente, os coloque em prática. Daí porque o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) destaca, que é necessário considerar:

As especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: 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

¹⁷¹ Fonte: a pesquisadora.

discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.¹⁷²

Entende-se assim que a Educação Infantil pode ofertar aprendizado por meio da paz e para a paz. Isso torna possível ensinar às crianças os valores éticos, de modo prazeroso, que estimule a cooperação e o respeito mútuo, aproximando-se do sentido da essência religiosa, que elimina as tendências de revanchismo, de excludência, de preconceito ou, ainda, o sentimento de fracasso, ao mesmo tempo que promove o sentido de irmandade.¹⁷³

Dessa forma, conforme a natureza do ambiente socioemocional, a criança aprende que o mundo pode ser mais cooperativo e solidário. Nesse sentido, Lima e Santos entenderem que, uma escola de Educação Infantil que pretenda dar início à formação de alunos/as que sejam capazes de refletir sobre os valores existentes, que sejam críticos/as e criativos/as na construção de valores, também capazes de escolher valores que tornem a vida social mais justa, necessariamente deverá ser uma escola que cria situações que oportunizem a ocorrência dessas escolhas, reflexões e críticas.¹⁷⁴

E assim, chega-se ao fim desse tópico, por meio do qual foram apresentados e também analisados alguns exercícios desenvolvidos em sala de aula, na forma de estudos de caso, em que esta pesquisadora contou com a intervenção e colaboração das professoras regentes e suas respectivas estagiárias, de modo a tentar entender e analisar como se viabiliza a Educação Infantil no que diz respeito à sua relação com o despertar da religiosidade nas crianças. No próximo tópico, contudo, passa-se a expor as sugestões e recomendações, visando melhorar a qualidade da Educação Infantil ofertada na UMEI Ana Maria Fontes Lyra, em Vila Velha (ES).

3.3 Sugestões e recomendações

No que diz respeito à presença da religião na oferta de Educação Infantil, pela UMEI Ana Maria Fontes Lyra, em Vila Velha (ES), a presente dissertação de mestrado há poucas coisas a serem observadas na Educação Infantil ofertada por essa escola. Isso porque, de modo geral – e considerando-se que não existe Ensino Religioso nesse nível educacional –, o

¹⁷² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 13.

¹⁷³ SILVA, Ivana da; COSTA, Maria Regina Ferreira da. Jogos cooperativos e valores humanos: uma cultura para a paz. *Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2013. p. 12.

¹⁷⁴ LIMA; SANTOS, 2018, p. 158-159.

que mais se espera é que as crianças sejam educadas sem a influência de qualquer forma de proselitismo.

Quando a isso, a referido UMEI vem desempenhando excelente trabalho, o que pode ser comprovado pelas respostas das crianças, ao longo dos 03 (três) estudos de caso, por meio dos quais tornou-se evidente que os/as alunos/as – mesmo os/as de maior idade – não possuem ainda mínima noção acerca da religiosidade, exceto o pouco que trouxeram de seus respectivos lares. No entanto, as escolas apresentam comum rotatividade de alunos/as e de profissionais. Portanto, deve-se estar atento, de forma que se torne possível evitar futuras disfunções no processo de ensino aprendizagem. Daí porque, no presente tópico serão apresentadas 03 (três) sugestões simples, cujo objetivo maior é garantir que a Educação Infantil ofertada na mencionada UMEI continue a respeitar o princípio da laicidade, conforme as orientações legais, contidas em documentos tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto a isso, com base no exercício um, cujo enfoque se voltava ao ensino da solidariedade e do altruísmo, a primeira sugestão se dá no sentido de que os/as professores/as devem ser orientados a trabalharem os recursos didáticos, ao máximo, de modo a combinarem o saber teórico ao saber prático, tendo em mente a formação de uma cultura de paz. Isso pode ser estimulado por meio de atividades que levem as crianças a compararem o que lhes é dito com o que lhes é permitido fazer, para que consigam estabelecer vínculo concreto entre o que é bom e o que é ser bom – o que também possibilita o despertar da postura humanista e dos valores éticos.

Tendo em mente que as metodologias aplicadas à Educação Infantil devem tornar o processo ensino e aprendizagem o mais natural e prazeroso possível, uma atividade que pode ser levada à prática, como exercício em sala de aula, por exemplo, é solicitar às crianças que, na hora do lanche, ajudem a limpar o ambiente onde a refeição foi servida. Claro que não se está falando de promover uma faxina. O que se quer é que cada criança seja incentivada a fazer qualquer mínima ação de limpeza. Pode ser pegar um guardanapo caído ao chão. Pode ser apenas o ato de levar o copo até a bandeja.

O que importa é levar as crianças a já irem se acostumando com o desempenho de ações simples, que denotem, ao mesmo tempo, humildade, respeito, trabalho em conjunto, responsabilidade, solidariedade, entre outros valores. Além disso, esse tipo de ação, além de contribuir para a formação do caráter da criança, contribui, futuramente, para a minimização do preconceito contra as pessoas que exercem funções mais simples. Não obstante, é ainda

uma forma de fazer com que as crianças comecem a aprender a cuidar de si mesmas e do/a outro/a, bem como do meio-ambiente.

Note-se que, conforme a legislação pátria, a Educação Infantil tem sua perspectiva focada na criança pequena, visando ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, por meio do desenvolvimento de relações de socialização, bem como na construção da comunicação e da autonomia.¹⁷⁵ Sendo assim, essa primeira sugestão tem ainda a vantagem de ser algo que pode ser feito quase todos os dias, sem custo adicional e sem gerar alterações significativas no cotidiano escolar, podendo, em outro momento, até ser feita consultas a pais/mães, para saber se, de alguma forma, tal atividade resulta em mudanças de comportamento da criança, em seu respectivo lar.

Quanto à segunda sugestão, agora baseada no exercício dois, cujo foco era a valorização da socialização, recomenda-se que as atividades desenvolvidas na escola sejam, sempre que possível, realizadas em grupos – no mesmo modelo que se mostrou nos estudos de caso apresentados na presente dissertação de Mestrado. Porém, os grupos precisam ser alterados com constância. Assim, ao invés de estimular a formação de panelinhas de colegas, motiva-se a formação de laços de amizade mais amplos, os quais envolverão um número muito mais de crianças.

Essa sugestão busca modificar a formação quase natural dos grupos de amigos/as nas escolas, a qual, não raramente, segue alguns padrões, em face de parentescos, de proximidade das residências, de partilha do mesmo meio de transporte, entre outras. Contudo, ao se promover interação mais abrangente entre as crianças, tem-se maiores possibilidades de contribuir para a minimização do preconceito e da exclusão, visto que as crianças terão se acostumado a se sentirem à vontade em meio a grupos mais heterogêneos.

Mesmo porque, conforme afirma Bourdieu, a cultura escolar permite que os sujeitos adquiram conjunto comum de símbolos, linguagens e categorias de pensamento, o qual facilita a construção de um nível mais de integração lógica, moral e social. Como resultado, o pensamento escolar é transmitido na instituição escolar, buscando formar um ideal de cidadão, com determinados valores sociais – entre eles, os valores religiosos, éticos e morais.¹⁷⁶ Isso leva a crer que, quanto maior for o caráter homogêneo dessas interações, maiores serão as chances de que as crianças não mais estranhem aqueles/as que, a princípio, possam parecer diferentes.

¹⁷⁵ BRASIL, 2017, p. 38

¹⁷⁶ BOURDIEU, 2009, p. 36.

Afinal, na Educação Infantil, a prática pedagógica deve considerar a diversidade como patrimônio cultural da humanidade, o qual é capaz de promover os princípios éticos e filosóficos básicos. Mesmo porque, de acordo com o entendimento de Jorge Larrosa, o conteúdo básico que permeia todas as religiões é transmitido na forma de valores universais tais como: amor, respeito ao próximo, solidariedade, entre outros. Então, essa segunda sugestão tem por meta fazer com que as crianças percebam a importância de tais valores como elementos organizadores da ordem social.¹⁷⁷ Isso estará sendo feito sem que seja ferido o princípio constitucional da laicidade, já que as crianças estarão aprendendo valores éticos e religiosos de modo natural, na prática cotidiana – sem vínculos com qualquer confissão em especial e, ainda melhor, sem se sentirem agredidas em sua liberdade individual.

Por fim, a terceira sugestão, diretamente vinculada ao exercício três, cujo objetivo era ensinar a respeitar as diferenças, recomenda-se que, pelo menos uma vez a cada dia, uma criança pequena seja convidada a contar alguma história que queira para as outras crianças ouvirem, sendo também muito importante que, entre ouvintes, estejam também os professores e seus assistentes – se for o caso.

Essa sugestão tem também a função socializadora, como todas as demais, pois tal atividade se constitui oportunidade para que cada aluno/a aprenda a falar em público – desde cedo. Contudo, o que se pretende, primordialmente, é que as outras crianças aprendam a ouvir e a aceitar as formas diferentes de cada criança se expressar – com suas dificuldades de linguagem, seus possíveis cacoetes, suas aparências e roupas diversas. Não obstante, é ainda uma oportunidade para que cada criança se sinta valorizada como pessoa humana e, ao mesmo tempo, aprenda a valorizar a vivência do/a outro/a.

Nesse sentido, no caso específico da Educação Infantil, a convivência se caracteriza pela estreita aproximação entre professores/as e demais crianças. Afinal, a convivência escolar diz respeito à personalidade e à singularidade da existência humana.¹⁷⁸ Uma variação importante dessa sugestão é que, caso julgue apropriado, os/as professores/as podem também nortear o tema sobre o qual desejam que o/a aluno/a aborde em sua narrativa, apresentado a ele/a, antes, alguma pergunta que o/a estimule a tratar a respeito do assunto desejado. Assim, ao invés de deixar que cada criança fale livremente, o/a professor/a pode apenas indagar algo, tal como: – O que você fez, ontem, quando não estava na escola?, ou – Você sabe em que seu/sua pai/mãe trabalha?.

¹⁷⁷ LARROSA, 2016, p. 55.

¹⁷⁸ LOPES; HOPP, 2017, p. 109-110.

Mesmo em se tratando de crianças, há chances de que, entre as que já possuem pelo menos 05 (cinco), seja possível extrair narrativas interessantes, as quais, obviamente, podem ser enriquecidas com desenhos ou gestos – conforme o livre desejo de expressão da criança. O importante é buscar que, com o passar do tempo, na medida em que cada aluno/a exercita a prática de narrar suas próprias experiências, além da evolução de sua linguagem, tem-se também a evolução da expressão de si e do/a outro/a, pois cada criança perceberá que nem sempre será sua vez de falar, bem como aprenderá que as outras crianças contarão histórias que lhe parecerão interessantes – inclusive porque, em muitos casos, tais histórias se parecerão.

Assim, em seu conjunto, essas três sugestões não afetam o desenrolar natural dos métodos de ensino já colocados em práticas na UMEI Ana Maria Fontes Lyra, em Vila Velha (ES). Porém, auxiliam a promover os valores éticos, bem como a maior socialização das crianças, ajudando-as a se iniciarem no aprendizado do comportamento humanista e no que se pode chamar de religiosidade, que é o desenvolvimento das práticas do bom viver em sociedade, caracterizado por posturas positivas, voltadas para a paz e que, por certo, têm em comum com o melhor das teorias próprias de qualquer religião. No entanto, tudo isso é estimulado sem apresentar quaisquer mínimos vínculos com alguma religião em específico – o que garante o respeito ao princípio da laicidade.

Frente a tudo que foi dito, e após serem aqui expostas as sugestões e recomendações que visam melhorar, ainda mais, a já elevada qualidade da Educação Infantil ofertada na UMEI Ana Maria Fontes Lyra, de Vila Velha (ES), passa-se agora a apresentar a conclusão da presente dissertação de Mestrado.

CONCLUSÃO

A presente dissertação de Mestrado deixou claro que, no Brasil, o processo de escolarização se inicia pela fase conhecida como Educação Infantil. Porém, este conceito é ainda recente, tendo nascido das lutas e mobilizações de mães que não tinham com quem deixar seus filhos. Daí porque a reflexão que norteia a Educação Infantil se refere ao desenvolvimento social e cultural-histórico do conceito de criança, infância e família, que ganha força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e, depois, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinou a faixa etária e o tipo de estabelecimento de ensino que deveria ofertar a Educação Infantil em todo o Brasil.

No entanto, a Educação Infantil, como parte da Educação Básica, não possui por objetivo o ensino, mas, sim, a educação das crianças, em que o cuidar e o brincar são integrantes, buscando simultaneamente a promoção do desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e ético-moral dessas crianças. Nesse sentido, o cuidar também se constitui parte da ação educativa, posto que é a partir do cuidado – entendido como elemento indissociável do processo educativo – que se aprende a cuidar de si, do/a outro/a, do ambiente, dos brinquedos, dos animais.

Como se vê, a Educação Infantil tem sua perspectiva centrada na criança pequena, requerendo constante diálogo com a família, para ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das dessas mesmas crianças, por meio do desenvolvimento das relações de socialização, construindo a autonomia e a comunicação.

Na Educação Infantil, o/a professor/a mediará as brincadeiras, ampliando conhecimentos a partir de atividades lúdicas, visto que, nesse nível educacional, o ato de brincar se constitui a base da construção das relações afetivas, psicológicas, das habilidades motoras, bem como dos valores que envolvem o cuidado e o respeito. Então, educar a criança significa possibilitar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens integradas, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os/as outros/a em atitude básica de aceitação, respeito e confiança, tendo ainda acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Entretanto, a escola é constituída por conjunto de valores relativos a certo grupo social, o qual determina a visão, o modo de ser e estar no mundo e a própria identidade dos sujeitos a ela pertencentes. Também se pode afirmar que a escola e a família são dotadas de grande poder de construção de disposições culturais, adquiridas especialmente na infância.

Então, além de instrumentalizar as pessoas para a vida, a escola também exerce influência nas construções identitárias. Isso justifica a necessidade de se estudar a presença da religiosidade na escola pública brasileira, por meio de perspectiva social das diferentes trajetórias culturais dos indivíduos, pois a construção da identidade religiosa dos agentes escolares se viabiliza de forma dinâmica, interligada a outras instituições.

Disso surge o primeiro dilema: o Brasil, como Estado laico, não pode permitir que a religiosidade seja imposta nos espaços públicos – especialmente na escola. Assim, na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se deve proteger as crianças de potenciais tentativas de ensino confessional, faz-se necessário, também, despertar as crianças para os valores éticos, o comportamento humanista – imune do viés proselitista. Valorizando a diversidade e, sobretudo, calcada em valores éticos e morais, a Educação Infantil é processo de aprendizagem que pretende humanizar as crianças, permitindo a formação de sua personalidade, bem como de noções de cidadania.

Dessa forma, na Educação Infantil, a prática de ações relacionadas à religião e à religiosidade, quando partem da comunidade escolar é legitimada enquanto expressão cultural. Contudo, na prática escolar cotidiana e no plano formal, a Educação Infantil se desenvolve desvinculada da prática religiosa, sem, no entanto, manter-se alheia ao saber religioso, o qual é ensinado e motivado por meio de práticas, enquanto ações que vão ao encontro dos melhores ideais éticos e humanistas. Assim, a escola busca fazer com que as crianças entendam como é ser bom, ser solidário, ser honesto, ser gentil, ser cuidadoso, ser altruísta, valorizando a socialização e com respeito às diferenças e, entre outras posturas inerentes à formação de uma cultura da paz.

Isso é o que se constatou ao fim da presente dissertação de Mestrado, a qual reuniu referencial teórico acerca do tema, bem como demonstrou, por meio de estudos de casos vivenciados na UMEI Ana Maria Fontes Lyra, de Vila Velha (ES). Daí ser possível, agora, responder à questão-problema, inicialmente levantada na introdução a esse estudo, quando se perguntou: como a religiosidade se faz presente na prática pedagógica da Educação Infantil, a partir da prática do corpo de profissionais que atuam na mencionada UMEI?

A resposta a esse questionamento é simples e consiste no respeito às normas jurídicas que determinam a forma de ser e de agir nos espaços públicos do país, especialmente nas escolas públicas. A religiosidade se faz presente na prática pedagógica da Educação Infantil, pela atuação consciente dos/as professores/as que, sabendo que não podem impor suas convicções religiosas no ambiente escolar, bem como sabendo que não seria correto fazer isso com as crianças, tão-somente mostram-se imbuídos em despertar nos/as alunos/as os valores

éticos e os comportamentos humanistas, desvinculados de qualquer ação de caráter confessional.

Os 03 (três) estudos de caso, que serviram de ilustração à pesquisa de campo contida nessa dissertação, mostram que, na referida UMEI, os/as professores/as, revelando considerável competência profissional, dominam o ofício pedagógico, ensinando por meio da combinação entre teoria e prática, bem como valendo-se das melhores estratégias de ensino, para fazer com que as crianças, paulatinamente, absorvam os ensinamentos que lhes permitam crescerem e se tornarem cidadãos/ãs críticos e conscientes, compromissados com os ideais democráticos, em que se destacam o respeito ao próximo, à inclusão e à diversidade.

Na UMEI Ana Maria Fontes Lyra, de Vila Velha (ES), em conformidade com o que determina a legislação, os/as profissionais da Educação Infantil não falam diretamente sobre religiosidade às crianças. No entanto, tais crianças são despertadas e constantemente incentivadas, sobretudo, a desenvolverem comportamentos que denotam a compreensão e, também, a prática do bom viver em sociedade. Por isso mesmo, a pesquisa de campo revelou que, apesar da pouca idade, as crianças possuem considerável noção acerca da importância do cuidado para os/as demais, demonstrando comportamento condizente com os melhores ensinamentos éticos e religiosos.

E assim, considerando-se que foram alcançados os objetivos inicialmente propostos para a presente dissertação de Mestrado, dá-se por encerrado este estudo. No entanto, deixam-se abertas as possibilidades de retomada desse importante tema, quando serão consideradas outras variáveis, de modo a se extrair ainda mais conclusões, em época mais favorável, quando, enfim, a pandemia não imponha limitações à pesquisa e à própria existência humana. A pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ciências das Religiões será muito importante para as atividades didático-pedagógicas da autora no seu profissional como docente na Educação Infantil, objetivando práticas democráticas de respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira. Uma das aplicabilidades possíveis da pesquisa será o diálogo em roda de conversa com outras/os profissionais docentes da Educação, especialmente, como Educação Infantil, especialmente, em relação ao tema da presença da religiosidade no contexto das Unidades de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. *A epistemologia do educador infantil de creche*. Marília: UEP, 2002.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109136/ISBN9788579830853.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação Infantil: na trilha do direito*. São Paulo: Unesp, (Cultura Acadêmica), 2010.
- ANGOTTI, Maristela (org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2006.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BÁBRIO. Fábulas. In: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: UnB; 2003.
- BARBOSA, Maria Cândida Silva. *Síntese analítica das propostas pedagógicas das Redes Municipais de Educação Infantil cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento – SIMEC, módulo PAR, após setembro de 2014: relatório do projeto Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica*. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.
- BERGER, Brigitte; BERGER, Peter. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice & MARTINS, José de Souza, *Sociologia e Sociedade*, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1980.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade subjetiva. In: *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes 1983.
- BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, v. 1, n. 44, p. 19-26, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1162/440>. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira*. Brasília: IBGE, 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Informatizada – LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. *A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula*. Curitiba: Appris, 2016.

CENCI, Ângelo Vitorio. *Aristóteles e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemonde. *Construindo valores humanos na escola*. Campinas: Papirus, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 2000.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *Revista Em Aberto*, Brasília, v 18, n. 73, 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 2 out. 2020.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 41, p. 241-328, 1997.

ENGUIITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍRITO SANTO. Ministério Público do Espírito Santo. *Estatuto da Criança e do Adolescente & Legislação Congênere*. 12. ed. Vitória: Dossi, 2015.

FONZAR, Jair. Piaget: do egocentrismo (história de um conceito). *Revista Educar*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 81-103, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRIA, Marcos Henrique; VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-20, 2020.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO-SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Lisandra Ogg; AQUINO, Lígia Maria Leão de. Crianças e infância na interface da socialização: questões para a Educação Infantil. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, v. 1, n. 50, p. 1-21, 2019.

GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; FORNO, Cristiano Dal. Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>. Acesso em: 8 mai. 2021.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITOZ, Sônia de; JUNQUEIRA, Sérgio. Olhares sobre a aprendizagem religiosa na Educação Infantil. *Revista de Pastoral da ANEC*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 10-14, 2021.

KNOBLAUCH, Adriane. *Aprendendo a ser professor: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. São Paulo: PUC-SP, 2008.

KNOBLAUCH, Adriane. *Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante*. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 mai. 2021.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Sandra Regina Mantovani; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro Piassa; JOVANOVIČH, Jacqueline Oliveira. Educação, ética e atuação de professores da infância: vivências e experiências em tempos de pandemia. *Cadernos Cajuína*, Teresinha, v. 6, n. 4, p. 107-124, 2021.

LIMA, Juliana dos Santos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. *EduFor – Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva Lima e DORZIAT, Ana. *Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão*. Goiânia: ANPEd, 2013.

LOPES, Tatiane; HOPP, Martha Wankler. Convivência escolar, ética e moral na escola de Educação Infantil. *Anais Seminário Educação*, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 109-118, 2017.

LOUZADA, Virgínia; GOMES, Lisandra Ogg. Educação Infantil como direito, alegria e possibilidade de criação e encontros. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 241-260, 2021. p. 248-249. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44656/34913>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. In: LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas: Ética: Fundamentos – 372 oração – sexualidade – educação – economia*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 302-325.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MADUREIRA, Joana Cristina Macedo e BAPTISTA, Nuno Jorge Mesquita. *Promoção do desenvolvimento integral inclusivo da criança em creche e jardim de infância*. Psicologia: o portal dos psicólogos, 2016. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0978.pdf>. Acesso em 2 out. 2020.

MALUF, Ângela Cristina. *Brincar prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MORENO, Lupion Gilmar. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). *Trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007.

NUNES, Antônio Carlos Ozório. A primeira infância no contexto do sistema de garantia de direitos. *Cadernos de Trabalhos e Debates*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 263-276, 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 7 mai. 2021.

OLIVEIRA, Leticia Casagrande; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Relatos recentes das fragilidades da disciplina de Ensino Religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 35, p. 161-180, 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR*, Campinas, 2009, p. p.78-95. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 2 mai. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: UNESP, 2010.

PEREIRA, Maria Eveline de Castro; JURBERG, Claudia; BORBA, Cíntia de Moraes. A construção de estratégia lúdica para o ensino de biossegurança. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 14, n. 3, p. 295-311, 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Mariana Duarte. *Meditando e brincando: práticas de meditação na Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRS, 2014.

SALGADO, Roseli Helena de Souza; SOUZA, Rosilda Silvio. *Metodologia e prática do ensino de Educação Infantil*. São Paulo: UNISA, 2012. Disponível em: <http://www.unisa.br/conteudos/9678/f39080956/apostila/apostila.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SANCHIS, Pierre. Cultura Brasileira e Religião... Passado e Atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2008.

SANGLARD, Gisele. Entre o Hospital Geral e a Casa dos Expostos: assistência à infância e transformação dos espaços da Misericórdia carioca (Rio de Janeiro, 1870-1920). *Revista Portuguesa de História*, Coimbra, v. 46, n. 1, p. 337-358, 2016.

SANTOS, Débora Dorneles dos; KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato. Tempo e espaço na educação infantil: desafios e reflexões. *Revista do Seminário Educação de Cruz Alta*, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 60-61, 2017.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. A socialização e a Educação Infantil – um ensaio. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, v. 1, n. 52, p. 1-18, 2020.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78765/45035>. Acesso em: 21 mai. 2021.

SETTON, Maria da Graça. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SETTON, Maria da Graça; MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Fabiany Tavares. Teoria disposicionalista e habitus alimentar: elementos de orientação para análises acerca da incorporação de disposições culturais. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Manoel Câmara Rasslan (orgs.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: UFMS, 2013, p. 38.

SILVA, Ivana da; COSTA, Maria Regina Ferreira da. Jogos cooperativos e valores humanos: uma cultura para a paz. *Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2013.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; SOARES, Ademilson de Sousa. Educação Infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. *Revista Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301-320, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200/178>. Acesso em: 5 mai. 2021.

SILVA, Patrícia Andrade da; TIMBÓ, Raimunda Cid. O papel da escola no processo da socialização na Educação Infantil. *Revista PLUS FRJ – Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 68-77, 2017.

SIMMEL, Georg. *Religião: ensaios*. São Paulo: Olho D'água, 2011.

TRISTAO, Rosana Maria. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. 4. ed. Brasília: UnB, 2006.

ULRICH, Claudete Beise. *Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2016.

VALENTE, Gabriela Abuhab. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. São Paulo: USP, 2015.

VASQUES, Carla; RAHME, Mônica Maria Farid. Considerações sobre a alteridade, educação e deficiência. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2021.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 75-93, 2010.

VRIES, Rheta de; ZAN, Betty. *A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

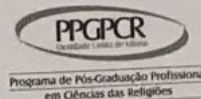


ANEXO A – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 09/12/2021.



Faculdade Unida de Vitória
 Recredenciamento Portaria MEC nº 918 de 17/08/2016
 DOU de 18/08/2016



Vitória/ES, 26 de outubro de 2021.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **LUCYMERE ABREU ALMEIDA** portador(a) do CPF **272.640.502-97**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3052249**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do Professor(a) Dr(a). Claudete Beise Ulrich e sua pesquisa tem como tema: "A PRESENÇA DA RELIGIÃO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA MARIA FONTES LYRA EM VILA VELHA-ES". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



Osvaldo Luiz Ribeiro
 Coordenador do curso de Mestrado
 Profissional em Ciências das Religiões

Rua Engenheiro Fábio Ruschi, 161, Bento Ferreira, Vitória/ES – CEP 29.050-60
 (27) 3325-2071 / 0800 770 2071 / www.faculdadeunida.com.br
 CEE – Centro de Estudos Especializados
 CNPJ.: 03.962.607/0001-40

ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – SEMED VILA VELHA (ES)

Número	Procedência	Destino	Data	Digitado por	Recebida por
CI N. 1267/2021	Gabinete/ SEMED	Umei Ana Maria Fontes Lyra	12/11/2021	Renata Silva	

Resumo: Autorização.

Senhora Lucymere Abreu Almeida,

Conforme solicitação enviada via *e-mail*, no dia 11/11/2021, informamos que a senhora, estudante do curso de mestrado na Faculdade Unida, está autorizada a realizar, com propósitos acadêmicos, a pesquisa cujo tema é "A presença da religião na Unidade Municipal de Educação Infantil Ana Maria Fontes Lyra em Vila Velha – ES" na referida unidade.

RODRIGO DE SOUZA
SIMOES
NUNES:92616305100

Assinado de forma digital por
RODRIGO DE SOUZA SIMOES
NUNES:92616305100
Dados: 2021.11.12 17:42:10 -03'00'

RODRIGO DE SOUZA SIMÕES NUNES
Secretário Municipal de Educação Interino
Portaria 512/2021