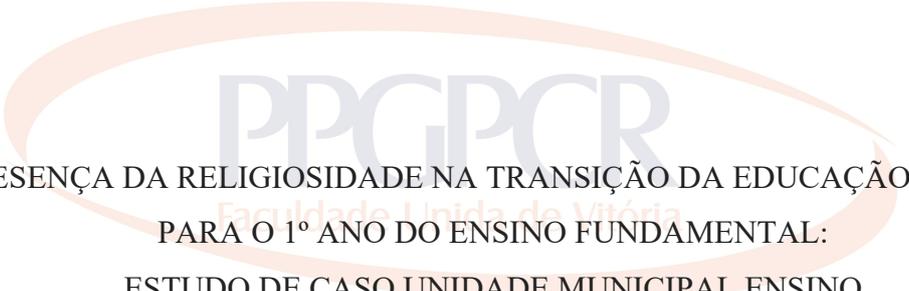


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

KENNYA ELEOTERIO DA SILVA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 23/08/2023.



A PRESENÇA DA RELIGIOSIDADE NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO DE CASO UNIDADE MUNICIPAL ENSINO
FUNDAMENTAL (UMEF) PEDRO HERKENHOFF – VILA VELHA - ES

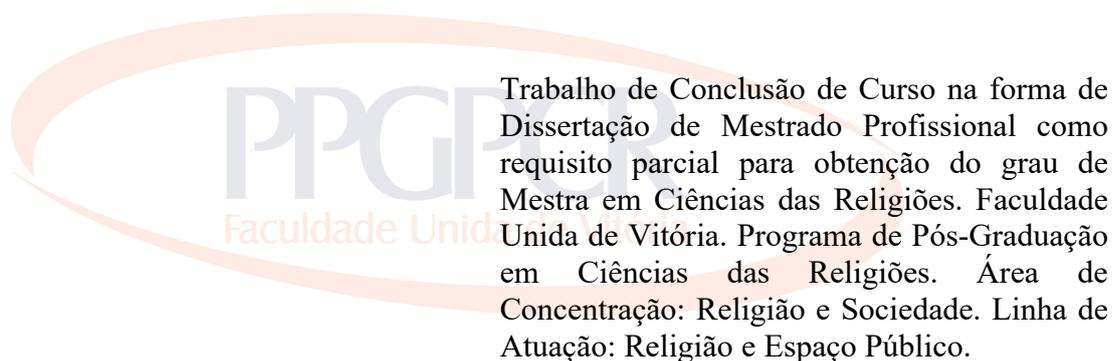
VITÓRIA-ES

2023

KENNYA ELEOTERIO DA SILVA

A PRESENÇA DA RELIGIOSIDADE NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO DE CASO UNIDADE MUNICIPAL ENSINO
FUNDAMENTAL (UMEF) PEDRO HERKENHOFF – VILA VELHA - ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 23/08/2023.



Orientadora: Claudete Beise Ulrich

VITÓRIA-ES

2023

Silva, Kennya Eleoterio da

A presença da religiosidade na transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental / Estudo de caso Unidade Municipal Ensino Fundamental (UMEF) Pedro Herkenhoff – Vila Velha – ES / Kennya Eleoterio da Silva. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

ix, 88 f. ; 31 cm.

Orientador: Claudete Beise Ulrich

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

Referências bibliográficas: f. 83-88

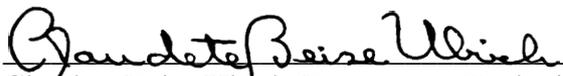
1. Ciência da religião. 2. Religião e espaço público. 3. Religiosidade. 4. Criança. 5. Ações pedagógicas. 6. Religiosidade e educação. - Tese. I. Kennya Eleoterio da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2023. III. Título.

KENNYA ELEOTERIO DA SILVA

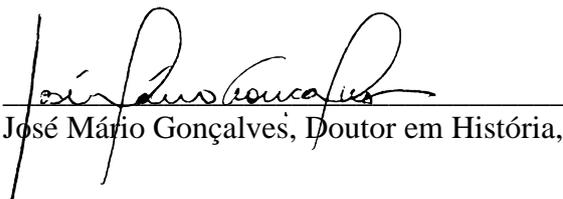
A PRESENÇA DA RELIGIOSIDADE NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO DE CASO UNIDADE MUNICIPAL ENSINO
FUNDAMENTAL (UMEF) PEDRO HERKENHOFF – VILA VELHA - ES

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: Religião e Espaço Público.

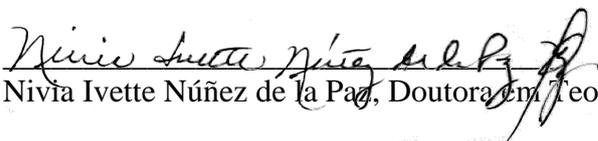
Data: 23 ago. 2023.



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



José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA.



Nivia Ivette Núñez de la Paz, Doutora em Teologia, FUNIBER.



Dedico esta conquista à minha filha, Alice, que nasceu e se desenvolveu no mesmo período desta pesquisa. Uma pesquisa desenvolvida com muitas lágrimas, esforço e paciência, para que um propósito maior fosse alcançado.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização desta pesquisa.

Ao meu esposo e companheiro, Paulo Amorim, pela parceria nesta etapa duplamente tão intensa: ser pai e cuidar da nossa pequena, enquanto eu estudava.

Aos meus pais, Jaqueline e Quennes, por serem meu exemplo de vida e modelo de ser humano.

Às amigas Thalya, Júlia, Carol e outras, que me apoiaram tanto como estudante como em meu puerpério, enquanto assistia às aulas do Mestrado em Ciências das Religiões.

À minha gestora e amiga, Elô, pelo apoio e carinho dispensado em tudo o que passei durante esta jornada.

À minha professora e orientadora – “maravilhosa” –, Claudete Beise Ulrich, pela sensibilidade nos momentos de desespero e pelo carinho pelas leituras e correções no processo descritivo da pesquisa.

À equipe da Faculdade Unida de Vitória, que contribuiu, direta e indiretamente, no percurso da minha formação no Mestrado.



“Antes, cresci na graça e conhecimento de
nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo. A Ele
seja dada a glória, assim, agora, como no dia da
eternidade. Amém!”

2 Pedro 3:18.

RESUMO

A pesquisa investiga a influência da religiosidade no âmbito da UMEF Pedro Herkenhoff, em Vila Velha-ES, numa análise sobre quatro turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, com crianças egressas da Educação Infantil, que agora podem matricular-se no componente curricular Ensino Religioso, refletindo sobre as ações pedagógicas como contribuição para a formação delas. Por isso, pergunta-se: como a religiosidade desafia as ações pedagógicas no processo educacional das crianças matriculadas no 1º Ano do Ensino Fundamental, na UMEF investigada, considerando o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? O referencial teórico da pesquisa recorre às contribuições de Demerval Saviani em relação à pedagogia histórico-crítica e ao pensamento de Pierre Bourdieu, considerando o aspecto reprodutor da cultura simbólica nas escolas brasileiras. A pesquisa é bibliográfica, documental e desenvolve um estudo de caso. Em três capítulos: descreve-se o contexto das escolas públicas no Brasil, relacionando a cultura e a religiosidade, sem perder de vista a questão da laicidade e da prática pedagógica; apresenta-se a criança como protagonista no ato educativo, pensando a infância numa perspectiva histórico-social, considerando, em especial, a fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ao lado das orientações da BNCC; enfatiza-se o aspecto profissional da pesquisa, analisando os dados coletados e desvelando o olhar das crianças e docentes sobre a religiosidade. Depreende-se que a religiosidade tem um potencial incomensurável de consciência, a partir de um sistema institucional de símbolos, valores e práticas, bem como é capaz de fundamentar a existência humana. Por isso, com ações pedagógicas pertinentes, pautadas no modelo da pedagogia histórico-crítica, as crianças que estão na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental poderão interagir umas com as outras a partir da orientação e supervisão docente em resposta aos desafios e estímulos que a cultura da religiosidade impõe às escolas nacionais, o que contribui para o processo de formação dessas crianças quanto ao respeito pela diversidade religiosa e à construção da cultura da paz.

Palavras-chave: Religião. Religiosidade. Criança. Ações Pedagógicas. Ciências das Religiões Aplicadas.

ABSTRACT

The research investigates the influence of religiosity in the ambit of UMEF Pedro Herkenhoff, in Vila Velha-ES, in an analysis of four classes of the 1st Year of Elementary School, with children graduated from Early Childhood Education, who can now enroll in the curricular component Religious Education, reflecting on the pedagogical actions as a contribution to their formation. Therefore, it is asked: how does religiosity challenge the pedagogical actions in the educational process of children enrolled in the 1st Year of Elementary School, in the UMEF investigated, considering the process of transition from Early Childhood Education to Elementary School? The theoretical framework of the research resorts to the contributions of Demerval Saviani in relation to historical-critical pedagogy and the thought of Pierre Bourdieu, considering the reproductive aspect of symbolic culture in Brazilian schools. The research is bibliographical, documentary and develops a case study. In three chapters: the context of public schools in Brazil is described, relating culture and religiosity, without losing sight of the issue of secularity and pedagogical practice; the child is presented as the protagonist in the educational act, thinking about childhood in a historical-social perspective, considering, in particular, the phase of transition from Early Childhood Education to Elementary School, alongside the guidelines of the BNCC; The professional aspect of the research is emphasized, analyzing the data collected and unveiling the view of children and teachers on religiosity. It appears that religiosity has an immeasurable potential of consciousness, from an institutional system of symbols, values and practices, as well as being able to ground human existence. Therefore, with pertinent pedagogical actions, based on the model of historical-critical pedagogy, children who are in the transition phase from Early Childhood Education to Elementary School will be able to interact with each other from the guidance and supervision of teachers in response to the challenges and stimuli that the culture of religiosity imposes on national schools, which contributes to the process of formation of these children regarding respect for religious diversity and the construction of a culture of peace.

Keywords: Religion. Religiousness. Child. Pedagogical Actions. Sciences of Applied Religions

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CULTURA E RELIGIOSIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	14
1.1 O âmbito da escola pública no Brasil	14
1.2 A cultura no contexto escolar	19
1.3 A presença da religiosidade nas escolas brasileiras.....	23
1.3.1 Religião e religiosidade: diferenciações e aproximações.....	23
1.3.2 O lugar da religiosidade na vida das crianças	25
1.4 A relação entre laicidade e a prática pedagógica.....	30
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO ATO EDUCATIVO.....	35
2.1 Pedagogia histórico-crítica em Demerval Saviani: aportes teóricos	35
2.2 A infância sob a ótica social e histórica da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	38
2.3 A BNCC e a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	42
2.4 O papel da escola como um lugar de experiências e pluralidade	47
3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A UMEF PEDRO HERKENHOFF: FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	52
3.1 Estudo de caso e observação participante realizadas na UMEF Pedro Herkenhoff.....	52
3.2 Expressividade religiosa da criança e das famílias no contexto escolar.....	56
3.3 O olhar pedagógico sobre a religiosidade e sugestões propositivas	69
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS E PEDAGOGOS/AS PARA PESQUISA SOBRE RELIGIOSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	89
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA RESPONSÁVEIS E FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A UMEF PEDRO HERKENHOFF PARA PESQUISA SOBRE RELIGIOSIDADE E ESPAÇO ESCOLAR	90
ANEXO – CARTA OFÍCIO PARA PESQUISA DE CAMPO.....	91

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar a influência da religiosidade¹ no contexto da Unidade de Ensino Fundamental (UMEF) Pedro Herkenhoff, situada em Vila Velha-ES, analisando especificamente quatro turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental – turmas A, B, C e D –, pensando nas ações pedagógicas como contributo para formação dessas crianças. Essas turmas são constituídas por crianças, entre seis e sete anos, egressas da Educação Infantil, que, agora, diferente das propostas curriculares da etapa precedente, podem matricular-se no componente curricular Ensino Religioso e ter acesso aos conteúdos que poderão desenvolver nelas, “por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades”². Logo, não se trata exclusivamente de uma pesquisa sobre o componente curricular do Ensino Religioso, e sim uma investigação sobre a manifestação e influência da religiosidade nesta fase de transição entre a Educação Infantil e o 1º Ano do Ensino Fundamental.

A escola é um ambiente perpassado por questões que envolvem não apenas a diversidade cultural, mas, também, a religiosidade. Por isso, a pesquisa se inclina para uma análise da presença e da influência da religiosidade no espaço escolar, a partir da realidade da UMEF Pedro Herkenhoff, considerando a ausência de pesquisas que se debruçam sobre sua influência na Educação Infantil, sobretudo na etapa de transição para o Ensino Fundamental. A literatura especializada e as pesquisas produzidas sobre esse tema, de modo geral, ainda não contemplam a contento essa faixa etária.³ Essa escassez de produção literária impulsionou a formulação da seguinte pergunta-problema: como a religiosidade desafia as ações pedagógicas no processo educacional das crianças matriculadas no 1º Ano do Ensino Fundamental na UMEF Pedro Herkenhoff, em Vila Velha-ES, considerando o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

A autora da pesquisa atua como professora há oito anos. Em sua experiência profissional, constatou que, mesmo que a escola tenha um currículo prescrito e ancorado à luz dos conteúdos programáticos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁴

¹ O termo religiosidade aponta para uma relação do ser humano com o transcendente. Não se trata, nesse caso, de um aspecto inerente ao ser humano, pois, pressupõe-se a existência de pessoas arreligiosas. Embora importante para a maioria das pessoas, a religiosidade é acessória nesse sentido. Saiba mais em: GIOVANETTI, José P. Psicologia e espiritualidade. In: AMATUZZI, Mauro M. (org.). *Psicologia e espiritualidade*; São Paulo: Paulus, 2005. p. 136.

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; CNE; SEB, 2018. p. 437.

³ CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1.

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),⁵ e outros, esse documento ainda se mostra permeado por datas comemorativas majoritariamente cristãs – em sua maioria católicas romanas –, deixando de lado outras vertentes religiosas. Além disso, o currículo escolar, muitas vezes, distancia-se da laicidade que deveria predominar nesse espaço de ensino. Por isso, esse tema é relevante para esta pesquisa, pois a vivência nas escolas – a partir da ótica de uma professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental – permite detectar que a presença da religiosidade extrapola as fronteiras do Ensino Religioso no espaço escolar, com todas as suas divergências, impactando o processo de formação das crianças.

Uma das justificativas da pesquisa está no fato de que a religiosidade é transmitida pela família e pela escola no processo da socialização e do respeito à diversidade religiosa. Atualmente, ainda é possível presenciar episódios de discriminação, indiferença e intolerância em relação à religiosidade, mesmo em um ambiente que pressupõe a coexistência e o respeito mútuo. Compreende-se, pois, que a educação é um ato intencional e pedagógico. Ela se estabelece informalmente na família e formalmente na escola. Torna-se, assim, pertinente averiguar como as crianças compreendem as contribuições dessas instituições sociais para se desenvolverem cognitivamente, afetivamente, socialmente e moralmente, bem como para agirem criticamente como cidadãs e cidadãos, visando desempenhar um papel transformador de agentes educacionais coparticipantes do processo educativo.

De modo geral, a metodologia da pesquisa é bibliográfica, documental e desenvolve um estudo de caso. Através dessa estrutura metodológica tripartida, busca-se desenvolver uma metodologia capaz de romper com o paradigma positivista já instituído que apregoa uma relação hierárquica entre pesquisadores/as e objeto de estudo. Considera-se, assim, uma pesquisa qualitativa em que, no momento de sua realização, pode-se capturar a essência e as possibilidades que se entrelaçam nesse caminho, sendo uma metodologia não limitadora.⁶

Por intermédio da pesquisa bibliográfica, consulta-se livros, artigos, teses, dissertações e qualquer literatura especializada sobre o tema em tela, sempre na interface entre a Educação e as Ciências das Religiões. Através da pesquisa documental, consulta-se a legislação vigente que rege a educação nacional, a BNCC e outros documentos importantes para a pesquisa. Na tentativa de proporcionar e estabelecer uma relação humana na pesquisa qualitativa, procura-se desenvolver uma pesquisa do tipo estudo de caso. Em relação à coleta de dados na UMEF Pedro Herkenhoff, utiliza-se a observação participante dos movimentos e das dinâmicas dessa escola.

⁵ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁶ O'LEARY, Zina. *Como fazer seu projeto de pesquisa*: guia prático. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 31.

Nessa etapa, é importante seguir uma trajetória para a coleta dos dados. Por isso, em primeiro lugar, analisa-se os planejamentos dos/as professores/as em um acompanhamento das vivências na sala de aula e em outros ambientes da escola, nos quais haja a materialização do currículo em suas diferentes acepções. Para fins de registro dos dados, utiliza-se como instrumento o diário de campo. Realiza-se, ainda, uma entrevista com questionário com perguntas semiabertas com os/as pedagogos/as e os/as professores/as da UMEF Pedro Herkenhoff, bem como quarenta pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças dessa UMEF.

O referencial teórico da pesquisa se estrutura a partir das contribuições de Demerval Saviani acerca da pedagogia histórico-crítica. No pensamento desse autor, através da práxis pedagógica, pode-se alcançar transformações no sistema educacional, capazes de influenciar positivamente o social, isto é, articulações teóricas baseadas na perspectiva histórico-crítica em defesa das escolas públicas do Brasil.⁷ Em diálogo com as ideias de Demerval Saviani, reflete-se sobre a convivência e troca de experiências em detrimento das atividades cotidianas e culturais, segundo Paulo Freire. Para esse autor, a sociedade se organiza na forma de opressão dos povos e, por isso, ele elaborou um método de educação visando a libertação dos oprimidos e enfatizando a importância do papel mediador do/a professor/ano processo de dialogicidade e amorosidade, reconhecendo-as como elementos essenciais para a educação em vista da prática da liberdade.⁸

Para auxiliar na análise dos dados, recorre-se ao pensamento de Pierre Bourdieu em relação ao aspecto reprodutor da cultura simbólica na escola, direcionando a discussão para a religiosidade.⁹ Esse referencial teórico ajuda na compreensão do quanto a escola pode reproduzir a religiosidade sem um senso crítico, como algo naturalizado no âmbito social. Além disso, como parte dessa linha de pensamento, utilização do conceito desse teórico ajuda captar as disposições apresentadas pelos/as professores/as no decorrer de sua atuação no interior da escola durante a pesquisa. Tais disposições também serão estudadas no decorrer da pesquisa sobre a vida social das crianças com a participação na família e nas demais instituições, em relação às questões religiosas que fornecem as regras do campo específico aqui abordado.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro descreve o contexto das escolas públicas brasileiras, relacionando a cultura e a religiosidade com apontamentos necessários sobre a questão da laicidade e da prática pedagógica. O segundo capítulo apresenta

⁷ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 18.

⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 23.

⁹ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 41.

a criança como sujeito protagonista no ato educativo. Para tanto, descreve-se a infância sob a ótica histórico-social. Procura-se apresentar os pontos primordiais das características da criança, especialmente na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso é feito à luz das orientações da BNCC, pensando mormente no papel da escola como *locus* privilegiado de experiências e pluralidade.

O terceiro capítulo enfatiza o aspecto profissional da pesquisa e, com base nos dados coletados, desvela o olhar das crianças e professores/as acerca da religiosidade. Reflete-se, de modo geral, sobre a expressividade religiosa das crianças matriculadas na UMEF Pedro Herkenhoff.

Defende-se a hipótese que a religiosidade emerge como um instrumento poderoso de consciência, ou um sistema institucional de símbolos, valores e práticas, para fundamentar a existência humana. Portanto, por intermédio das propostas de ações pedagógicas delineadas na pesquisa, pautadas no modelo da pedagogia histórico-crítica, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças matriculadas no 1º Ano na Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Pedro Herkenhoff, em Vila Velha-ES, poderão interagir uma com as outras sob a orientação e acompanhamento dos/as professores/as em resposta aos estímulos e desafios que a cultura da religiosidade impõe ao ambiente escolar, contribuindo para o processo de formação delas no respeito à diversidade religiosa e à cultura da paz.

Esta pesquisa será aplicada em rodas de conversa, na formação continuada, com colegas docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. É fundamental que se trabalhe a religiosidade das crianças nas escolas, sem preconceitos, intolerâncias e proselitismos. É direito da criança ter respeitada a sua cultura religiosa, mas ela também necessita aprender a conhecer e a respeitar a diversidade religiosa.

1 CULTURA E RELIGIOSIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Este primeiro capítulo procura descrever o contexto das escolas públicas brasileiras, relacionando a cultura e a religiosidade com apontamentos acerca da questão da laicidade e da prática pedagógica. Analisa-se a realidade das escolas públicas nacionais, abordar aspectos da cultura no contexto escolar, verifica-se a expressão da religiosidade nas escolas e reflete sobre a relação entre laicidade e prática pedagógica. O capítulo é importante para apresentar um breve panorama dos problemas que ainda não são contemplados e/ou observados que envolvem a transição de crianças entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.1 O âmbito da escola pública no Brasil

Ao fazer um breve panorama sobre a história da educação no país, é importante mencionar que, durante esse processo, a sociedade brasileira terceiriza histórico e culturalmente seus eventuais fracassos e suas responsabilidades, atribuindo-os ao Estado, ao sistema político-econômico, aos/às diretores/as e aos/às professores/as, ao/à síndico/a do prédio ou a destino. Em geral, a sociedade se isenta da obrigação de pensar e agir, da urgência de mudança de hábitos e valores e de transformar-se, negando-se a assumir definitivamente seu papel diante das necessidades contemporâneas, em especial no que diz respeito ao ensino público na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com as principais estratégias neoliberais, verifica-se a transferência cada vez maior da responsabilidade e dos deveres legais do Poder Público na sociedade, o que resulta em uma perigosa privatização do papel do Estado, encontrando nas escolas públicas um território favorável e subserviente à consolidação dessa prática. Entretanto, vale lembrar que as reformas educacionais implantadas no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, trouxeram definições inovadoras em relação à gestão, à avaliação da Educação Básica e à definição de mecanismos para uma maior responsabilização da escola e de seus/suas profissionais pelos resultados dos/as alunos/as. Essas medidas foram fundadas no modelo gerencial de gestão e buscam ampliar a eficiência da escola no alcance das metas de desempenho definidas pelos governos, reconfigurando tanto o modelo de regulação escolar quanto o papel do Estado no atendimento educacional.

Para além dessas questões de funcionamento e de administração da escola, é mister abordar sobre os estudos que resultam das análises realizadas em trabalhos acadêmicos que

abordam a importância e a necessidade de estabelecer a integralização entre a escola e a diversidade social. Assim, os sujeitos em formação não irão adquirir ou perpetuar preconceitos e discriminações para com os outros e poderão aprender a respeitar as diferenças de forma a entender que todos são iguais, independente da cultura.

O direito à educação de qualidade, para se ter uma ideia, ocorreu somente no século XX, a partir da Constituição Federal de 1988, em que a educação no Brasil passou a ser entendida como um direito social de todas e de todos. No entanto, sua qualidade esbarrou na ausência de um projeto que visasse a construção de uma escola que contemplasse as identidades nacionais. Nesse percurso tortuoso, a diversidade, ao invés de ser compreendida como um potencial, passou a ser um obstáculo.

Diante disso, a escola contemporânea está diante de constantes variações sociais que impulsionam a busca por novos posicionamentos referentes a uma mudança de paradigma nas concepções de escola e nos processos de ensino-aprendizagem, que precisam se adequar às necessidades dos/as alunos/as, principalmente pelo fato de que as desigualdades sociais acentuam o fracasso escolar na atualidade. Nesse sentido, observa-se a necessidade de que a escola corresponda às demandas da sociedade acerca do enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e raciais para que as disparidades causadas por esses fatores sejam amenizadas e se estabeleça um ambiente escolar de forma acolhedora, livre de preconceitos e injustiças. Para Chico Alencar e Pablo Gentili:

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida, e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.¹⁰

Dessa forma, as exigências do mundo contemporâneo indicam a urgência de uma educação diferenciada, deixando clara a necessidade de uma formação e informação dos/as professores/as de qualidade para que, dessa forma, o ensino proporcione aos/às estudantes uma transformação nos aspectos sociais nos quais eles/as estão inseridos/as.

A histórica falta de prioridade com o ensino público básico, e sua ausência nos planos diretores e nas propostas do Estado, até por não fazerem parte das prioridades da própria sociedade, reflete, por consequência, em prejuízos na concepção e na implementação de

¹⁰ ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 13.

políticas públicas eficientes para obter resultados substanciais em relação à melhoria da qualidade das escolas públicas da Educação Básica. Tem-se, então, o seguinte dilema: a sociedade não tem uma educação pública básica de qualidade, porque esta não é a prioridade do Poder Público. Por outro lado, o Poder Público não a prioriza, porque isso não constitui uma demanda da sociedade e, portanto, não desperta o interesse político.

No intuito de promover o despertar da sociedade, Cunha considera que hoje a educação não é uma prioridade para a sociedade brasileira. É preciso que o Estado evidencie a importância da educação de qualidade como estratégia de combate às problemáticas sociais.¹¹ Nessa linha de pensamento, a educação pública se torna determinante na qualidade que se obtém ou se deseja obter em outros campos da sociedade, tais como: o social, no combate à pobreza, à injustiça e à desigualdade; o cultural, na formação de novos hábitos e valores; o político, na construção da cidadania ativa e crítica; e o ambiental, na sustentabilidade do planeta e de todas as formas de vida.

A partir dessa premissa, acredita-se que se faz necessária uma grande reestruturação qualitativa da educação pública brasileira de ensino básico, considerando os inúmeros desafios e envolvendo, de forma participativa e cooperativa, todos os atores e atrizes da sociedade. Acredita-se, ainda, que, para legitimar qualquer diálogo e iniciativa no campo da educação, é preciso o envolvimento verdadeiro dos/as autênticos/as protagonistas da práxis educativa, os/as professores/as, partindo dos seus sonhos, angústias, sugestões e experiências acumuladas ao longo dos anos de magistério, além das passagens por escolas diversas e inúmeras mudanças de gestores/as públicos. Com isso, Paulo Freire compreende que:

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire, anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a 'ética universal do ser humano'.¹²

Ainda que não esteja elencado aqui o conjunto das características e das consequências da atual política educacional nas escolas públicas brasileiras, o cenário atual deixa um alerta para uma compreensão crítica acerca dos desafios que se impõem às pessoas que estão comprometidas com um padrão de desenvolvimento socioeducacional efetivamente

¹¹ CUNHA, C. FUNDEB falha ao não definir metas, afirma especialista. *In*: FOLHA DE SÃO PAULO [Site institucional]. 11 dez. 2006. [online]. [n.p.].

¹² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25.

emancipatório e de qualidade. Ainda que não sejam movidos pelo comprometimento com essa perspectiva de desenvolvimento, incluem-se nessa lista os/as gestores/as municipais de educação, dada sua responsabilidade para com o pleno funcionamento dos respectivos sistemas de ensino.

Em contrapartida, pensar os desafios vivenciados na gestão educacional, em âmbito municipal, implica compreender que a lógica predominante na atual política precisa ser superada, haja vista ter demonstrado sua própria ineficácia após décadas de implantação, seja no que diz respeito aos aspectos quantitativos, aos índices de matrícula, de aprendizagem, desempenho em avaliações nacionais e internacionais, dentre outros. Seja, ainda, no que se refere às dimensões qualitativas – padrão de qualidade escolar, infraestrutura e condições de trabalho docente, formação e valorização do magistério, currículo escolar para Educação Básica, dentre outros.

Nesse entorno, pode-se ressaltar que esses aspectos evidenciam a atual crise da educação pública básica, considerada uma síntese do despreparo administrativo e do desrespeito histórico do Poder Público, em especial com a escola pública fundamental. Isso afeta diretamente o desenvolvimento político, cidadão, ético e intelectual de grande parte da população brasileira dependente dessa instituição e que, por sua vez, depende diretamente da qualidade do trabalho dos/as professores/as.

Nota-se que, para compreender a situação da escola pública, é importante propiciar a escuta aos/às professores/as, conforme constatado em seus depoimentos. Fica evidente também que não há, efetivamente, na estrutura burocrática do setor educacional, o envolvimento desses/as profissionais na construção de políticas públicas educacionais, que são geralmente calcadas no histórico autoritarismo do Poder Público.

Dessa forma, o/a professor/a não participa das tomadas de decisão, atuando na prática como um mero executor. Essa postura imperativa dos gestores públicos não permitia nem mesmo a sensibilização desses/as profissionais diante das propostas apresentadas e, por isso, elas são parcialmente alcançadas ou fracassavam na sua totalidade.

Nesse sentido, cabe ao Poder Público estabelecer um diálogo verdadeiro com os/as professores/as, buscando soluções a partir do amplo entendimento sobre a escola pública. Dessa forma, seria possível a promoção de políticas públicas educacionais que fossem cúmplices da produção de um conhecimento libertador, reflexivo, crítico, político e transformador, o que somente se conseguirá a partir da melhor qualidade da prática de ensino-aprendizagem em todos os níveis do sistema público de ensino básico.

À sociedade cabe engajar-se, assumindo sua responsabilidade e exigindo o seu espaço de participação na educação pública, pois, sabe-se que essa é a principal forma de controle das atividades pedagógicas e da aplicação de recursos educacionais dentro de cada necessidade e realidade. Em relação à parte administrativa e organizacional do ambiente escolar, de acordo com José Libâneo, “os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação”¹³ por vários motivos, entre eles: por que a educação está diretamente ligada “a interesses de grupos e às relações de poder”¹⁴. Essa reincidência faz com que a discussão entorno desses dilemas se mantenha necessária, observando-se as transformações políticas e econômicas no Brasil e no mundo, sendo um assunto sempre atual.

Com essas transformações durante a sua historicidade, logo, é importante compreender que o papel da escola contemporânea na formação social das pessoas é de extrema relevância para o meio acadêmico e para a sociedade. A Constituição vigente preconiza que “a educação é dever do Estado e da família”¹⁵. Por isso, é preciso que todas as pessoas envolvidas nesse processo se posicionem a respeito da sua finalidade, para que cada ator e atriz participante dele exerça satisfatória e plenamente sua função.

No Brasil contemporâneo, pode-se dizer que a educação abrange todos os processos que colaboram para a formação das pessoas e “que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”¹⁶. Tendo isso em vista e considerando que a formação integral do sujeito compreende também sua formação para a vida social, a Constituição de 1988 aponta, em seu artigo 205, que a educação deve ter como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁷. Ou seja, a educação precisa buscar a formação plena e integral das pessoas, não apenas construindo seu conhecimento científico e as preparando para o mundo do trabalho, mas, também, colaborando para o desenvolvimento de suas habilidades sociais.

Reforça-se a ideia de formação integral das pessoas na LDB, em seu artigo 1º, §2º, declarando que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”¹⁸. A LDB também declara como princípios do ensino o “pluralismo de ideias e de

¹³ LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escola. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. p. 40.

¹⁴ LIBÂNEO, 2016, p. 40.

¹⁵ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁶ BRASIL, 1988, [n.p.].

¹⁷ BRASIL, 1988, [n.p.].

¹⁸ BRASIL, 1996, [n.p.].

concepções pedagógicas [...] respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...] consideração com a diversidade étnico-racial”¹⁹.

Por isso, ao tratar sobre o âmbito escolar durante o seu processo e desenvolvimento, deve-se levar em consideração as relações constituintes e efetivas que organizam como também marcam o propósito educativo que, no decorrer do tempo, foram se modificando conforme sua temporalidade, formando, assim, sua identidade. Na próxima seção, aborda-se sobre a cultura e a religiosidade no contexto escolar.

1.2 A cultura no contexto escolar

Historicamente, o Brasil se configura como um país diverso e apresenta importantes diferenças econômicas, sociais, culturais e religiosas. No tocante à diversidade religiosa, convive-se historicamente com as mais diversas denominações religiosas, entretanto, esse convívio é conflitante, pois, na gênese da criação da sociedade brasileira, houve o predomínio da religião cristã católica romana, subordinando outras religiões atribuídas a outros povos, em especial a população indígena e africana.

O predomínio católico apostólico romano continuou apesar da contribuição de inúmeras religiões como as de imigrantes italianos, japoneses, alemães, poloneses, árabes, entre outros. A diversidade religiosa não foi suficiente para impedir o desrespeito religioso no país, sobretudo, quando se trata das religiões de matriz africanas. Em todos os tempos, a religião católica romanamanteve sua hegemonia. Apesar da garantia constitucional quanto à livre expressão religiosa, dos investimentos em pesquisa e do debate dos movimentos sociais organizados em prol do respeito a todas as religiões, ainda se convive diariamente com práticas de intolerância religiosa.

No cenário brasileiro, a escola emerge como uma das instituições sociais mais importantes de formação. Por essa razão, ela deveria primar pelos conhecimentos técnico-científicos, assegurando a igualdade, a livre manifestação de pensamento e o livre exercício dos cultos religiosos como bem assegura a Constituição Federal de 1988. Entretanto, está-se longe desse patamar, pois a dinâmica da escola brasileira, em sua prática, segue as manifestações de religiões cristãs que até hoje são maioria. Segundo o IBGE, em 2010, cerca de 86,8% da população era católica romana.²⁰

¹⁹ BRASIL, 1996, [n.p.].

²⁰ IBGE. *Censo 2010*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Essa predominância faz com que tais religiões tentem subordinar seu credo a outros, provocando práticas de intolerância religiosa, especialmente em relação às religiões de matriz africana. Nesse sentido, faz-se necessário apontar que esse é um dos temas que merece investimentos investigativos para gerar um debate na perspectiva histórica na escola e fora dela, o que ajudaria reforçar o caráter laico do ensino no país e que, por sua vez, diminuiria os conflitos provocados pela intolerância religiosa no contexto escolar brasileiro.

Para tanto, esta seção propõe uma compreensão acerca da religiosidade presente no âmbito educacional, entendendo que, por ser compreendida também como algo cultural e intrínseco ao contexto familiar, acaba refletindo no espaço escolar da Educação Infantil e do Ensino fundamental. A família é o primeiro núcleo social que influencia na formação da criança, e a escola, ao estabelecer as interlocuções que contemplam as diversidades, a coexistência, a liberdade religiosa e o respeito, também amplia o conhecimento intelectual e moral dessas crianças. Ao falar sobre a cultura brasileira e o diálogo multicultural na educação brasileira, intenta-se verificar a plausibilidade da hipótese de que a religião pode ser considerada um instrumento de consciência ou um sistema institucional de símbolos, de valores e de práticas para fundamentar a existência humana.²¹ Tais influências serão observadas nas formas de agir e de pensar refletidas na formação das crianças, levando em consideração a cultura e a comunidade escolar.

Sabe-se que a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e que não existem pessoas no mundo que não possuam uma cultura. Cada pessoa é criadora e propagadora de diversas culturas, e a cultura se mostra como parte integrante e importante no âmbito escolar. Contudo, vale ressaltar as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as ao lidarem com as manifestações culturais no ato de aprender, bem como os métodos que utilizam para contornar as situações divergentes. Segundo Pierre Bourdieu, “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra”²². Embasa-se na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação do sujeito crítico e socializado. Esses movimentos reivindicam a inclusão da cultura no currículo escolar.

A cultura e a educação são fenômenos intrinsecamente ligados. Juntas, tornam-se elementos socializadores capazes de modificar a forma de pensar dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Quando se adota a cultura como uma aliada no processo de ensino-

²¹ SCURO, Pedro N. *Sociologia ativa e didática: um convite ao estudo da ciência do mundo moderno*. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 393.

²² BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 69.

aprendizagem, permite-se que cada pessoa que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional, pois ela nota que seu modo de ser e vestir não é mais visto como *antiético* ou *imoral*, e sim uma forma de se socializar com os demais colegas. Nesse sentido, a educação não pode sobreviver sem a cultura e nem a cultura sem a educação, pois, segundo Antonio Moreira e Vera Candau, “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”²³.

Logo, as relações entre a escola e a cultura não podem ser concebidas como uma relação entre dois polos independentes, e sim como universos entrelaçados, uma teia tecida no cotidiano com fios e nós atados e profundamente articulados. Com isso, é relevante frisar a necessidade de que os/as professores/as se disponham e se capacitem a reformular o currículo e as ações pedagógicas com base nas perspectivas, nas necessidades e nas identidades de classes e grupos subalternizados, conforme explicam Antonio Moreira e Vera Candau.²⁴ Ao entender a importância da cultura local no processo de ensino-aprendizagem, visando a valorização da comunidade escolar, deve-se compreender a necessidade de uma renovação do termo cultura em sua completude. Nas palavras de Denys Cuche:

Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O que varia é a importância de cada fase, segundo a situações. Talvez fosse melhor substituir a palavra ‘cultura’ por ‘culturação’ (já contido em ‘aculturação’) para sublinhar esta dimensão dinâmica da cultura.²⁵

Nesta linha de pensamento, a saída para a conveniência, ao se tratar da tolerância e do respeito, está ligada ao diálogo intercultural, sobretudo, contrapondo-se a postura de autoritarismo e de remar antemão às posturas que difamam o próximo. Paulo Freire reforça sobre a necessidade de aproximar e entender a tolerância como precursora do respeito, ou seja, em uma ideia evolutiva sobre a palavra tolerar seria o de respeitar, no sentido de que esse respeitar o diferente vai além de tolerá-lo, por compreender que tolerar significaria suportar outras formas de pensamento e culturas, enquanto o respeito dialoga e considera as possibilidades de aprender com elas.²⁶

Ao tratar a temática em questão no contexto escolar, percebe-se a dificuldade de entender a percepção do outro, principalmente quando se menciona a religião. De fato, se faz necessário ressaltar que a religião exerce uma forte influência na vida das pessoas. Isso é tão verdadeiro que outrora a religião fora usada pela maioria dos líderes religiosos para controle

²³ MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. F. Educação escola e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 156-168, 2003. p. 159.

²⁴ MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161.

²⁵ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. p. 137.

²⁶ FREIRE, 1987, p. 24.

social. Sendo assim, “a religião sempre foi um poderoso instrumento de consciência, um sistema institucionalizado de crenças, símbolos, valores e práticas com soluções para as questões fundamentais da existência humana”²⁷.

Na proposição de uma escola que entenda o processo contínuo e dinâmico, é preciso atentar para as questões da cultura e da religiosidade, não somente nas vivências, mas em suas bases de trabalho, conforme os documentos e os projetos que norteiam e fomentam esse processo. Nesse sentido, Miguel Arroyo considera que as pessoas envolvidas nesse processo precisam ter a consciência de que:

O diversificado é o outro, os outros, não universal. Consequentemente os saberes, conhecimentos, valores, cultura dos outros, dos diversos não são componentes do núcleo comum, não são obrigatórios [...]. Por essa lógica conclui-se que toda a produção cultural, intelectual, ética, estética dos coletivos diversos em região, gênero, raça, etnia, classe, como, periferia seja desconhecida no sistema escolar, nos currículos, desde a educação infantil à universidade. [...] Uma parte lógica segregadora estruturante dos ordenamentos, das diretrizes e dos conhecimentos curriculares.²⁸

Para tanto, a cultura é identificada na vida do ser humano em qualquer grupo social, tendo em vista as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por tal grupo em que convive, partilhando, assim, seus significados e construindo uma prática e linguagem mediante suas ações e comportamentos. De acordo com Antonia Santos:

É importante perceber a escola como mediadora de culturas a fim de que sua ação educativa venha de fato a contribuir com a formação humana no que diz respeito à alegria das crianças de se descobrirem enquanto sujeitos, conhecendo a si e aos outros, ao mesmo tempo em que buscam vivenciar juntos valores que estão impregnados em sua constituição humana.²⁹

Ao entrelaçar a cultura e a religiosidade no contexto educativo, é dever – ou deveria ser – da escola proporcionar momentos de acesso à ampliação da cidadania em uma prática propositiva e funcional, sistematizando e disseminando os conhecimentos e as experiências que os/as alunos/as observam, conhecem e discutem sobre outras formas de multiculturalidade humana. Na próxima seção, analisa-se a relação entre a laicidade e a prática pedagógica.

²⁷ SCURO, 2004, p. 393.

²⁸ ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 33.

²⁹ SANTOS, Antonia P. *Educação Infantil e religiosidade: papel pedagógico do professor*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015. p. 21.

1.3 A presença da religiosidade nas escolas brasileiras

O objetivo desta seção consiste em delinear os conceitos de religião e religiosidade, no intuito de apresentar as diferenciações necessárias e refletir sobre o lugar da religiosidade na vida das crianças. Depois, pretende-se enfatizar a presença da religiosidade no contexto das escolas no Brasil, com base nesses pressupostos.

1.3.1 Religião e religiosidade: diferenciações e aproximações

O antropólogo norte-americano Clifford Geertz ajuda na compreensão da religião como um sistema simbólico, pois ele procurou compreendê-la como um fato cultural. No pensamento desse autor, a cultura emerge como um sistema de códigos simbólicos, e se constitui a partir dos processos de desenvolvimento social que acabam sendo decodificados pelos seres humanos que compõem esse sistema. Nessa lógica, cada pessoa estaria entrelaçada nas teias de significados que ela mesma ajudou a tecer. Com efeito, se esta teia de significados representa a cultura – sempre mediada por símbolos – a religião, por sua vez, constitui um sistema de símbolos.³⁰

Em suas análises, Clifford Geertz procurou compreender como os símbolos ajustam as ações humanas à ordem cósmica, ou melhor, à visão de mundo apresentada pela religião.³¹ Nesse sentido, a religião representaria uma espécie de esfera que regula as ações humanas na lógica desta ordem cósmica, projetando, assim, essa ordem nas próprias ações. Para alcançar este fim, o ritual emerge como meio privilegiado, isto é, Clifford Geertz considera o ritual como uma conduta sagrada com potencial para reforçar a ideia de que as concepções religiosas são plausíveis e legítimas, bem como as ações propostas são corretas. Destarte, é no ritual que acontece a fusão simbólica entre o *ethos* e a visão de mundo dos seres humanos.³²

No pensamento do antropólogo norte-americano, a religião emerge como:

(1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderoso, penetrante, e modos de longa duração e motivações nos homens por (3) formulação de concepções de ordem geral da existência e (4) vestindo essas concepções com tal laura de factuality que (5) os humores e motivações parecem singularmente realistas.³³

³⁰ GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 22.

³¹ GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 60-65.

³² GEERTZ, 2008, p. 178.

³³ GEERTZ, 1989, p. 67.

Logo, para Clifford Geertz, a religião se localiza na dimensão cultural, e a cultura, por sua vez, é entendida como um padrão de significados transmitidos no decorrer da história, ou seja, um sistema de concepções recepcionadas ou herdadas em formas simbólicas, pelas quais os seres humanos interagem e se comunicam.³⁴

Cabe refletir brevemente sobre a relação entre os dois conceitos elementares que perpassam o pensamento de Clifford Geertz, a saber: *ethos* e *visão de mundo*. Esta relação se dá porque os símbolos religiosos engendram uma harmonia essencial entre o *ethos* e a *visão de mundo*. Por isso, as ações culturais, a construção, a apreensão e a utilização das formas simbólicas emergem como fatos e acontecimentos sociais.³⁵

Segundo Clifford Geertz, os aspectos morais e/ou estéticos de uma cultura determinada, os elementos valorativos, foram sintetizados sob o termo *ethos*, ao passo que os aspectos cognitivos, existenciais, foram designados pela expressão *visão de mundo*. Nesse sentido, o *ethos* de uma determinada sociedade representa o tom, o caráter ou a qualidade de sua vida, estilo moral e/ou estético, de modo que sua disposição é a atitude que subjaz a ele mesmo e ao seu mundo que a vida espelha. Logo, a *visão de mundo* que esta mesma sociedade tem representaria o quadro que ela elabora das coisas como elas são de fato, ou seja, na simples realidade, seu conceito de natureza, de si e da sociedade como um todo. Para o antropólogo norte-americano, esse quadro possui suas ideias mais abrangentes sobre a ordem.³⁶

A religiosidade, segundo Georg Simmel, emerge como uma disposição irredutível e fundamental inerente à alma humana. Trata-se, para ele, de um aspecto simbólico, psicológico e subjetivo, isto é, o conteúdo de representações. Nesse sentido, a religiosidade representa um modo de ser humano, constituído por experimentações e sensações. Ainda que tal conteúdo – ou estado de espírito – seja universal, ou melhor, passível de ser desenvolvido por qualquer pessoa, nem todas elas a possuem.³⁷

Logo, a religiosidade não é, por si só, social, entretanto, pode ser considerada um fato de sociação, explica Georg Simmel.³⁸ Para o autor, o sentimento de solidão, que é gerado pela falta de compreensão do mundo, é compartilhado entre as pessoas que possuem religiosidade. No momento em que essa força se objetiva, a religião emerge. Nesse sentido, segundo o

³⁴ GEERTZ, 2008, p. 67.

³⁵ GEERTZ, 2008, p. 93-95.

³⁶ GEERTZ, 2008, p. 93.

³⁷ SIMMEL, Georg. *Religião: ensaios*. São Paulo: Olhos d'água, 2011. p. 23.

³⁸ SIMMEL, 2011, p. 23-24.

pensamento de Georg Simmel, a religiosidade tem potencial para gestar a religião, mas, elas não são a mesma coisa.³⁹

Se a religião, segundo Clifford Geertz, estabelece-se como um fato cultural, em Georg Simmel, ela é um produto histórico-social da religiosidade. Para os dois pensadores, a religião tem potencial para formalizar e consagrar os laços sociais, reforçando e (re) ligando os seres humanos. Nesse sentido, a religião é capaz de organizar a vida coletiva e dar segurança nos processos de manutenção das relações sociais, com proposições de um modo de ser numa ordenação e/ou categorização da experiência humana e do mundo. Não seria inútil considerar, à luz do pensamento desses autores, que a religião pode ser um aspecto estrutural da religiosidade.⁴⁰

Com base nisso, pode-se dizer que a religiosidade também se constrói na história, ou seja, ela é histórica, processual e dinâmica, podendo, inclusive, manifestar-se nos diversos âmbitos da ação humana, por exemplo, na prática docente e na vida de crianças. Isso sugere pensar que a reflexão e a interface entre religião e religiosidade pode conferir liberdade para apontar caminhos para uma prática docente mais consciente e responsável, porque, compreende-se que a religiosidade permeia a socialização das crianças que gravitam no espaço escolar.

1.3.2 O lugar da religiosidade na vida das crianças

A religiosidade é ligada, geralmente, a uma tradição religiosa ou filosofia de vida. Como já digo, a religião é composta de símbolos que dão significado à existência humana.⁴¹

Os símbolos são diversos, tais como: a oração, a música, os rituais, os livros, os espaços considerados sagrados, a cruz, as imagens, os cheiros e os alimentos que vão fazer parte da vida e da cultura da vida das famílias e da sociedade. De acordo com Tânia Rocha:

A religiosidade emerge como o conjunto de modos e valores que representam os costumes religiosos de um determinado povo que, assim, constroem uma relação com o sagrado a partir de experiências potentes com os símbolos sobrenaturais. Tais estruturas religiosas se constituem como instrumento de alento às diversas situações do cotidiano.⁴²

³⁹ SIMMEL, 2011, p. 25-26.

⁴⁰ GEERTZ, 2008, p. 93; SIMMEL, 2011, p. 25-29.

⁴¹ GEERTZ, 2008, p. 67.

⁴² ROCHA, Tânia Mara Hachbart da. *A Festa da Penha e as Ciências das Religiões: estudo de caso na unidade municipal de educação infantil (UMEI) Pedro Pandolfi, Vila Velha – ES*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória, 2023, p. 21.

Segundo Susan Ruy, a religiosidade para a criança é construída por meio dos fenômenos religiosos que elas vivenciam. Logo, o espaço escolar se torna um importante celeiro para que essas construções ocorram de maneira crítica e lúdica, tendo em vista que a escola é o ambiente de reprodução e formação de hábitos.⁴³ Nesses termos, a experiência religiosa faz parte da vida das crianças. É necessário ressaltar que a diversidade religiosa faz parte da cultura brasileira. A escola deve fomentar os diálogos sobre a riqueza das diferentes manifestações da religiosidade. Em certo sentido, experiência religiosa é ativa e atuante nos seres humanos e na cultura. A religiosidade representa uma das qualidades mais delineadas, emergindo em inúmeras ações e estilos de vida. E, no cenário brasileiro, de acordo com Rosa Corrêa:

A religiosidade é uma das características mais marcantes do povo brasileiro. Ela se manifesta de múltiplas maneiras como decorrência, de um lado, das diferentes religiões praticadas na sociedade brasileira e, de outro, como parte do mundo de ser de muitos indivíduos ainda que não professem uma religião em especial.⁴⁴

O ser humano, em sua singularidade, acolhe a própria existência como dom, num ensaio de autodescoberta, expressando, assim, sua religiosidade e desvelando possibilidades diversas de abertura e maneiras de ir ao encontro de outras pessoas. Rubem Alves compreende que: “a religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião [...] é como espelho que nos vemos. Aqui a ciência da religião é também ciência de nós mesmos: sapiência, conhecimento saboroso”⁴⁵.

Carlos Brandão localiza na relação entre cultura e religião alguns costumes folclóricos, que, segundo ele, estão ligados às igrejas católicas e protestantes no Brasil. Ele argumenta que os estilos folclóricos podem designar circunstâncias primevas e são incorporados, ao longo do tempo, nas ações institucionais, como ocorre, por exemplo, com as tradições africanas no cenário nacional.⁴⁶

De maneira progressiva, as igrejas brasileiras incorporaram um modo próprio de ser e de outros agentes às tendências culturais. Por exemplo, o catolicismo que realiza festas folclóricas, o que também pode ser notado em algumas denominações evangélicas. Mas, “a cultura, os costumes, os valores, as festas, os foclores, os mitos, as lendas e as tradições de pessoas comuns constituem aspectos fundamentais da vida humana”⁴⁷. Com isso, pode-se dizer

⁴³ RUY, Susan G. R. *Religiosidade e educação infantil: um olhar sobre a UMEI Basílio Costalonga, Vila Velha-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 9-20.

⁴⁴ CORRÊA, Rosa L. T. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 149.

⁴⁵ ALVES, Rubem. *O que é religião*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 13.

⁴⁶ BRANDÃO, Carlos R. *O festim dos bruxos: estudos sobre religião no Brasil*. São Paulo: Ícone, 1987. p. 122-123.

⁴⁷ SCHUELER, Alessandra F. M.; DELGADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nas

que as expressões de religiosidade constituem a cultura, de modo que diferentes sujeitos demonstram anseio em participar dessas festas, e a escola não foge a essa regra.

Nesse sentido, não seria inútil considerar que a cultura e a religião são indissociáveis, uma vez que a religião constitui um elemento da cultura. Através das festas, das crenças, danças e inúmeras formas de expressão, muitas religiões mantêm parte de sua cultura com luta e resistência, e tais conflitos tem repercussão no contexto escolar brasileiro. Por isso, as ações pedagógicas precisam levar em consideração o acolhimento da diversidade cultural das crianças – como será melhor explicado no próximo capítulo. Nas palavras de Liliana Seehaber e Miguel Longhi:

O aspecto religioso não pode ser visto como algo isolado da vida cotidiana de um povo ou de uma pessoa, mas integrado com os demais aspectos culturais e vivenciais daquele mesmo povo ou daquela pessoa. Assim como a religiosidade atravessa e cimenta as diferentes esferas da existência, todas as culturas existem e coexistem de forma articulada. Tanto na esfera da existência quanto na das culturas, os diferentes sistemas de valores e significados não estão isolados, mas em relação com o todo cultural do qual são partes integrantes.⁴⁸

A escola, dessa forma, tem um papel preponderante em relação à inserção das crianças no universo das festas religiosas, por exemplo, o que pode enriquecer as experiências intercambiáveis com a cultura em um diálogo para superação das exclusões. Através de suas culturas e de seus anseios por brincar, as crianças também podem pesquisar e celebrar as festas. José Libâneo considera que a escola precisa contribuir para uma nova postura ético-valorativa “de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos básicos, como suportes de convicções democráticas”⁴⁹. Claudete Beise Ulrich e Martinélia Rodrigues de Almeida Grasselli afirmam o seguinte:

O respeito à diversidade seja cultural ou religiosa é fundamental na construção da paz. As crianças são sujeitas históricas cidadãs, dessa nova história que é possível construir. A educação para a paz não é somente um projeto, mas ela necessita ser constante e fazer parte de todas as ações pedagógicas, perpassando o currículo em todas as etapas da educação.⁵⁰

festividades brasileiras. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 122-148, 2007. p. 127.

⁴⁸ SEEHABER, Liliana C.; LONGHI, Miguel. Ethos e cultura no Ensino Religioso. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, a. VI, n. 12, p. 241-250, 2007. p. 243-244.

⁴⁹ LIBÂNEO, José C. *Adeus, professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2002. p. 62.

⁵⁰ ULRICH, Claudete Beise; GRASSELLI, Martinélia Rodrigues de Almeida. Cuidar, brincar e educar na educação infantil: educação para a paz - aprender a respeitar a diversidade. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 492-507, maio/ago 2019. p. 504-505.

Logo, a escola precisa acompanhar as transformações sociais e contribuir para o pleno desenvolvimento da habilidade de pensar e agir de modo autônomo, ou seja, redefinindo os processos e as finalidades da socialização, objetivando a construção de uma sociedade democrática e cidadã. A Constituição Federal de 1988, ao lado de outras leis, confere os fundamentos da autonomia das escolas públicas no Brasil.⁵¹ Segundo Moacir Gadotti, essa autonomia não representa a totalidade da desconexão entre o que a escola realiza e as propostas estatais, mas apenas evidencia a descentralização das decisões, cabendo, assim, à escola a sua análise, em conformidade com suas prioridades e contexto, enfatizando a inclusão como pressuposto do direito à emancipação humana a ser exercido pelos cidadãos e cidadãs.⁵² De acordo com Alan Alves:

A escola, por se caracterizar como espaço socializador do conhecimento, deve ter inserido em seu contexto o ensino sobre a religião, pois entendemos que o conhecimento religioso é também um conhecimento humano, e que o mesmo deve estar acessível a todos aqueles que buscam uma maior expansão de seus horizontes para reflexão histórica das produções humanas.⁵³

Nesses termos, a religiosidade das crianças constitui um elemento agregador à identidade no âmbito das expressões da cultura da escola. A maneira de pensar e de agir delas se configura como resultado das vivências religiosas familiares, gerando, amiúde, desconfortos e conflitos, especialmente na ausência de ações pedagógicas direcionadas a esse fim. Para Laude Brandenburg, “falar sobre identidade é tocar numa questão muito ampla, interdisciplinar. Identidade não é uma palavra que existe em si, pois está relacionada a algo ou a alguém”⁵⁴.

Na escola, as crianças também sentem a necessidade de demonstrar sua identidade e participar das ações pedagógicas, seja através de festas culturais ou religiosas. Mas, isso acaba sendo, muitas vezes, impedido em virtude da religião dos familiares, sobretudo, “entre pentecostais brasileiros, ser crente significa haver-se convertido [...] a uma congregação de fiéis que rege a vida do crente e polízia de perto todos os aspectos do exercício diário de uma identidade social que a religião domina”⁵⁵. Nas palavras de Carlos Brandão:

Há um intenso serviço de controle, que desde a pequena hierarquia eclesiástica de cada Igreja (pastor, presbítero e diácono) até todos os fiéis, sobre a maneira de ser,

⁵¹ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁵² GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 36.

⁵³ ALVES, Alan N. A influência pedagógica do ensino religioso para a formação cidadã. *Revista Diversidade Religiosa*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2015. p. 21.

⁵⁴ BRANDENBURG, Laude E. O difícil exercício da cidadania. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p. 78-98, 2004. p. 86.

⁵⁵ BRANDÃO, 1987, p. 122.

dentro e, principalmente, fora da própria igreja. ‘O crente não se mistura’ é uma frase muito comum entre os pentecostais. ‘A vida do crente é a Igreja’.⁵⁶

No contexto da UMEF Pedro Herkenhoff, por exemplo, muitas crianças são impedidas de integrar as festas promovidas, ou “tudo aquilo que, entre o mito e a realidade, configura a identidade, os símbolos e o significado de uma cultura brasileira: a soltura tropical da conduta popular, a festa, a alegria mudana, o futebol e o profaníssimo carnaval”⁵⁷.

Não se pode perder de vista que a escola representa um lugar de convivência democrática entre diferentes culturas e religiões e, por isso, precisa atender aos cidadãos e cidadãs com a garantia de um convívio igualitário, sem privilegiar uma cultura ou religião em detrimento de outras. O desejo que as crianças expressam em participar dos eventos escolares, independentemente de sua tradição religiosa, pode ser considerado um elemento positivo. No pensamento de Sérgio Junqueira:

A religião pode ser considerada como um comportamento instintivo, característico do [ser humano], cujas manifestações são observáveis através dos tempos, pelas diversas culturas, a partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo, da consideração em relação aos fatos inconsoláveis e desconhecidos.⁵⁸

Na análise de Ivone Santos, é necessário “cuidar para que não seja realizado dentro da escola discriminação quanto às diversidades religiosas existente, mantendo o equilíbrio e imparcialidade”⁵⁹. Com efeito, as crianças podem expressar sua religiosidade bem como não deveriam ser impedidas de participar de eventos culturais, tais como as festas religiosas, exteriorizando sentimentos e emoções. Mas, isso precisa ocorrer através de ações pedagógicas sem intenções proselitistas e/ou de doutrinação. “É fundamental que as escolas incentivem os/as educandos/as a conhecer a sua própria religião, a ter interesse por outras formas de religiosidade, valorizando cada uma e respeitando a diversidade religiosa, sem nenhum tipo de preconceito”⁶⁰.

À luz do pensamento de Rubem Alves, pode-se considerar que a religiosidade do ser humano, elemento constitutivo das diversas culturas religiosas que perpassam as escolas públicas brasileiras, pressupõe um despertamento dialético nas relações entre professores/as e crianças. Para Rubem Alves, a criança “constrói uma base de possibilidade poética e estética

⁵⁶ BRANDÃO, 1987, p. 122.

⁵⁷ BRANDÃO, 1987, p. 122.

⁵⁸ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 38.

⁵⁹ SANTOS, Ivone A. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica. In: PARANÁ [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁶⁰ HEERDT, Mauri L.; COPPI, Paulo. *Como educar hoje? Reflexões e propostas para uma educação integral*. São Paulo: Mundo e Missão, 2003. p. 34.

para a linguagem religiosa. O [ser humano] constrói a linguagem, mas a linguagem também constrói o [ser humano]”⁶¹. Neste sentido, Eduardo Albuquerque afirma que:

As simplificações explicativas sobre o fenômeno religioso e os embates que as instituições realizam no campo, tendem ao afastamento dos alunos das religiões e à perda de uma oportunidade de se construir, pela primeira vez, convicções democráticas mais sólidas apoiadas no conhecimento do outro, através de suas crenças e suas práticas rituais.⁶²

É necessário dialogar e incentivar a pesquisa, despertando a curiosidade para a importância da religiosidade como parte integrante da história da humanidade. As escolas públicas brasileiras devem fomentar a liberdade, envolvendo as relações entre religiosidade, laicidade e ações pedagógicas, o que implica na garantia do direito de participação. Segundo Roberta Andrade Ventura; Sabrina dos Santos Campos Lenci; Tânia Mara Hachbart da Rocha e Claudete Beise Ulrich a escola é formada por distintos grupos sociais, econômicos, religiosos, culturais, étnicos, todos diferentes entre si, mas dividem o mesmo espaço, que é o espaço da escola. Ou seja, os/as estudantes convivem em um ambiente multicultural.⁶³ Logo, a presença da diversidade na escola, aponta para a necessária relação entre laicidade e ação pedagógica que sinaliza para um ambiente receptivo às diferentes convicções e tradições, ou expressões de religiosidade.

1.4 A relação entre laicidade e a prática pedagógica

À luz do contexto histórico brasileiro, a instituição escolar serviu à Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) para a catequese e transmissão de sua visão de mundo. Além disso, os elementos religiosos estavam presentes em todos os aspectos sociais, e o poder da ICAR tinha grande força na imposição de comportamentos e regulamentações da sociedade. A partir da separação entre o Estado e a igreja, a estrutura escolar continuou seguindo o modelo jesuítico proposto. Contudo, esse padrão estrutural foi adotado também por aspectos religiosos que acabaram sendo incorporados pela educação escolar. Isso é o que a *Ratio Studiorum*, de 1599, confirma quando comparadas suas prescrições com aquelas do modelo atual de educação.

⁶¹ ALVES, 2004, p. 15.

⁶² ALBUQUERQUE, Eduardo B. Ensino Religioso: oficial e textualidade. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE RELIGIÓN Y ETNICIDAD (CLARE), XI, 2006, São Bernardo do Campo. *Anais...* São Bernardo do Campo: CLARE, 2006. [pdf]. p. 13.

⁶³ VENTURA, Roberta Andrade; LENCI, Sabrina dos Santos Campos; ROCHA, Mara Hachbart da ; ULRICH, Claudete Beise. Uma análise do fenômeno religioso na infância e na educação. *Protestantismo Em Revista*, v. 47, n. 2, p. 3–15, 2021. p.10.

O Brasil foi um país cuja religião oficial, até a promulgação da Constituição Republicana de 1891, era o catolicismo romano. De fato, inspirada por alguns princípios e ideias da independência americana, em 1776, e da Revolução Francesa, em 1789, esse texto constitucional brasileiro instituiu a separação entre o Estado e a igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no Brasil. Com isso, transferiu-se a responsabilidade do ensino para o Estado. Entretanto, mesmo com a separação entre o Estado e a igreja, certas religiões e seus sacerdotes exercem grande influência sobre a população, inclusive em nível político até o presente momento.

Nesse sentido, a religião está na mira dos governantes e, decerto, sob o controle de instituições governamentais. Esse fato vai contra a legislação referente à laicidade do Estado, uma vez que a instituição religiosa sempre teve consciência de que a escola é um espaço de formação de sentidos e de modos de ser. Em suma, uma forma de reprodução e de imposição de seus credos.

Dessa forma, cabe dizer que a religião é um sistema cultural produzido tanto por sociedades não industriais, ditas tradicionais, quanto em sociedades industriais, ditas modernas. Em algumas sociedades, a religião é o sistema cultural dominante, e os líderes religiosos são também líderes políticos e, em outras, atua com sistemas culturais igualmente fortes ou até mais fortes do que ela.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, sobre a organização do Estado, em seu parágrafo 5º, instaura-se a liberdade de crença e, em seu artigo 19, incisos I e III, o texto constitucional brasileiro esclarece que:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.⁶⁴

A despeito de esse não ser o foco desta pesquisa, vale citar que ao falar de laicidade, ou seja, da separação entre o Estado e a religião, a LDB define o Ensino Religioso como um Componente Curricular, de matrícula facultativa, que exige o respeito à diversidade cultural religiosa.⁶⁵ Observe:

Art. 33: O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas

⁶⁴ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁶⁵ BRASIL, 1996, [n.p.].

de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.⁶⁶

Segundo Roberto Blancarte, a laicidade é um “instrumento jurídico-político para a gestão das liberdades e direitos dos conjuntos dos cidadãos”⁶⁷, o que nesse caso implicaria a coexistência de crenças e de não crenças. De acordo com Luiz Cunha, a laicização é um processo que se refere ao Estado e às leis que regem uma nação. Em contrapartida, a secularização diz respeito a um processo cultural.⁶⁸

O Brasil é um país laico e sua cultura não é de todo secularizada.⁶⁹ A secularização da cultura é um processo bem menos linear do que a laicização do Estado, já que, para a permanência do último fenômeno, há a necessidade de mudanças legais e institucionais.⁷⁰ Por outro lado, para que a secularização da cultura aconteça, é preciso que símbolos anteriormente incorporados numa espécie de *socialização primária* da nação deixem de ter sentido. Em termos de contemporaneidade, José Carvalho faz uma leitura do campo religioso brasileiro, apontando para um processo de expansão da presença da religião no espaço público, e não da sua secularização.⁷¹

Dessa maneira, o fato de a população brasileira ser profundamente religiosa não é um impedimento para que o Estado seja laico. A contrário, o Estado laico seria uma maneira de garantir a liberdade de culto, de consciência e de crença e de não crença da população. Ademais, a laicidade permite a criação de barreiras e obstáculos para que as alianças entre o espaço público e as religiões não sejam formadas, garantindo, assim, que seja respeitada a liberdade de escolha religiosa de cada pessoa.

Com isso, faz-se necessário sublinhar que a religião está presente na escola independente do componente curricular Ensino Religioso, pois, as múltiplas identidades, também advindas da diversificação religiosa que tem se configurado, estão adentrando o universo escolar e não podem ser invisibilizadas. A partir da diversidade cultural religiosa existente no espaço escolar, precisa-se atentar para o silenciamento e para a exotização, bem como para a negação de determinadas culturas e tradições presentes nesses espaços de esferas

⁶⁶ BRASIL, 1996, [n.p.].

⁶⁷ BLANCARTE, Roberto. O porquê de um estado laico. In: LOREA, Roberto A. *Em defesa as liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 25.

⁶⁸ CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013. p. 927.

⁶⁹ CUNHA, 2013, p. 928.

⁷⁰ PIERUCCI, Antonio F. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 9-16, 2008. p. 13.

⁷¹ CARVALHO, José J. *Um espaço público encantado. Pluralidade religiosa e modernidade no Brasil*. Brasília: UNB, 1999. p. 14.

pública, deixando, muitas vezes, de serem valorizadas e até mesmo reconhecidas. Nas palavras de Elcio Cechetti:

Na atualidade brasileira, currículo oficial e currículo oculto/real parecem estar longe de acolherem a diversidade cultural e religiosa, com sua trama de relações e conflitos, pois ambos são resultados de uma seleção de elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicas, onde certos componentes são mais valorizados, enquanto que outros são ocultos, ignorados e exotizados.⁷²

O caráter laico do Estado, além de pressupor a separação e distinção das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Contudo, o fenômeno religioso faz parte da cultura humana, e, portanto, cada religião é peculiar, porque expressa diferentes linguagens e formas de acreditar, de celebrar, de se relacionar com a diversidade e de simbolizar vivências. Dessa forma, essa heterogeneidade se mostra interessante em todos os aspectos trabalhados na formação dos/as professores/as e no cotidiano escolar como riqueza cultural, no intuito de fortalecer vínculos interpessoais a partir da diversidade e do respeito.

Para Elcio Cechetti, em relação e em defesa de uma escola laica, os/as professores/as e os/as alunos/as podem ter diferentes identidades religiosas. Mas, isso não significa a defesa da prevalência de qualquer uma delas. A diversidade, seja ela qual for, em qualquer aspecto, cultural, religiosa, econômica, física dentre outras, faz parte da escola. Com isso, Elcio Cechetti compreende que ela:

Corroborar para a manutenção da dominação cultural de algumas identidades sobre outras, a adoção de um currículo oficial marcado por ausências de estudos e discussões sobre a diversidade religiosa de modo científico e respeitoso. Muitas vezes, o tema passa por discussões superficiais e/ou pejorativas e, geralmente, questões ligadas ao termo 'religioso', ou são menosprezados em relação ao conjunto dos demais conhecimentos transmitidos/produzidos pelas escolas, ou são analisados a partir de uma perspectiva monocultural e confessional. Isso demonstra a necessidade de desconstruir e desnaturalizar estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras, pois a adoção de uma única perspectiva dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, anormalidade, deficiência e inferioridade.⁷³

Em outras palavras, é relevante humanizar a questão do processo educativo em seu meio social e cultural, em que os/as alunos/as sejam considerados peças primordiais para que as mudanças necessárias aconteçam e para que as ações educativas se manifestem no contexto escolar. De modo efetivo, esse processo somente se concretiza se estiver centrado em meios

⁷² CECHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), IX, 2012, Caxias do Sul. *Anais... Caxias do Sul*: ANPED SUL, 2012. p. 7-12. [pdf]. p. 10.

⁷³ CECCHETTI, 2012, p. 11.

inovadores em prol do favorecimento dos/as alunos/as, assumindo com eles/as um procedimento de humanização em busca da construção de relações dialogáveis, reflexivas e uma maior aproximação de maneira constituída e compreensível entre todos e todas.

A escola deve ser não apenas transmissora de conteúdos, mas deve contribuir, de igual modo, na formação do sujeito no seu sentido mais amplo, não perdendo de vista que a instituição de ensino deve ser o espaço comprometido com a humanização. A perspectiva da humanização não é algo que remete a meras elucubrações filosóficas ou valorativas, mas ela está presente a cada instante da vida das pessoas. Isto é, na produção concreta da existência, uma vez que o ser humano se constitui e se transforma ao transformar.

É nesse sentido que se faz necessária uma prática educativa mais dinâmica, ativa e democrática. Ou seja, uma escola que enxergue o sujeito em sua forma integral, como um todo, valorizando e respeitando o ser humano em todas as suas dimensões. Uma escola que contribui para a transformação da realidade. No próximo capítulo, aborda-se sobre a criança como protagonista no ato educativo, descrevendo a infância sob a ótica histórico-social. Busca-se apresentar os pontos primordiais sobre as características da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC, pensando de modo especial no papel da escola como um lugar de experiências e pluralidade.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO ATO EDUCATIVO

O segundo capítulo intenta apresentar a criança como protagonista no ato educativo. Num primeiro momento, aborda-se o referencial teórico da pesquisa, a partir das contribuições de Demerval Saviani acerca da pedagogia histórico-crítica. Depois, a infância é descrita na ótica histórico-social, apresentando os pontos primordiais das características da criança, especialmente na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso é feito à luz das orientações da BNCC, pensando mormente no papel da escola como *locus* privilegiado de experiências e pluralidade.

2.1 Pedagogia histórico-crítica em Demerval Saviani: aportes teóricos

Pelas lentes de Demerval Saviani, a pedagogia histórico-crítica sinaliza para um ato educativo capaz de produzir “direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos”⁷⁴ seres humanos. A pesquisa se orienta à luz desse referencial teórico, pressupondo que, nesta perspectiva, a escola pode empreender a mediação de um projeto social que abrange a humanização das crianças, por intermédio do processo de transmissão e assimilação da cultura. A pedagogia histórico-crítica auxilia no entendimento de que a socialização do conhecimento sistematizado abriga a especificidade da existência da educação escolar.⁷⁵

De acordo com Demerval Saviani, deve-se superar todas as coisas que descaracterizam o trabalho escolar e abrir espaço ao que é secundário e essencial. Mas, para que isso aconteça, ele explica a estrutura burguesa da escola pública também deve ser superada para corresponder aos interesses educacionais das classes proletárias. Mas, isso só será possível com a articulação desses interesses e/ou necessidades em torno da “concepção histórico-proletária da cultura”⁷⁶, mesmo diante de inúmeros desafios.

Mesmo assim, o conhecimento burgues sistematizado na lógica do capitalismo não é totalmente rejeitado pelo autor, ao contrário, ele incentiva a apropriação do conhecimento clássico, enfatizando que seu acesso quase sempre é negado às classes proletárias. Para Demerval Saviani, a apropriação da cultura gestada e acumulada no decorrer da história é uma

⁷⁴ SAVIANI, 2011, p. 13.

⁷⁵ SAVIANI, 2011, p. 14.

⁷⁶ SAVIANI, 2011, p. 14.

condição *sine qua non* para a produção de novos conhecimentos, bem como de uma nova sociedade que se articula preferencialmente pelas necessidades e interesses existenciais dos trabalhadores/as.⁷⁷ Nesse sentido, a socialização do conhecimento objetivo representa o ponto de partida das ações pedagógicas empreendidas pelas escolas, o que permitiria tanto a apropriação da cultura quanto o entendimento das condições que ela foi gestada. Com efeito, no decorrer do processo de escolarização, as crianças poderão compreender a estrutura da organização social, como também terão condições teóricas para atuar na edificação de uma nova sociedade.⁷⁸

Diante disso, pode-se considerar que a proposta da pedagogia histórico-crítica emerge como uma resposta às fronteiras epistêmicas crítico-reprodutivistas que seguem a lógica dos mecanismos de dominação burguesa, que se manifestam também nas escolas públicas. Tais mecanismos de dominação se articulam sob processos de introjeção ideológica e reprodução das relações de produção tipicamente capitalistas, bem como através da violência simbólica. A perspectiva crítico-reprodutivistas além de reforçar a subserviência da escola à burguesia, mantém a educação e, com efeito, a função da escola, sob a égide do capitalismo.⁷⁹

Entretanto, o uso das categorias de contradição, historicidade e classe social para o entendimento da educação escolar – como desdobramentos da concepção dialética marxista – levou Demerval Saviani a pavimentar caminhos para pensar uma ação pedagógica ligada aos interesses da classe proletária, que, a despeito de perceber-se determinada pela estrutura produtiva, possibilitaria aos/às professores/as e às crianças atuarem positivamente em relação aos elementos que determinam a escola, por intermédio da socialização e da apropriação do conhecimento sistematizado.⁸⁰

Os principais pressupostos teórico e práticos constituintes da pedagogia histórico-crítica envolvem a importância para a finalidade da ação pedagógica, indicando que os conteúdos, as ações, os métodos e os processos são mais plausíveis e necessários para alcançá-la. Na lógica da pedagogia histórico-crítica, a função primordial da escola consiste em possibilitar a humanização das crianças por meio da socialização e da apropriação do conhecimento metódico. O êxito e a consecução desse propósito passa necessariamente pela seleção e pela organização sistemática dos conteúdos gestados no decorrer da história, que, segundo Demerval Saviani, devem ser apropriados pelas gerações visando adquirir a natureza social humana que

⁷⁷ SAVIANI, 2011, p. 18.

⁷⁸ SAVIANI, 2011, p. 18.

⁷⁹ SAVIANI, 2011, p. 21-23.

⁸⁰ SAVIANI, 2011, p. 34-35.

decorre das realizações humanas relativos à produção de sua existência por intermédio do trabalho.⁸¹

Em paralelo a essa tarefa, a escola possibilita o entendimento acerca da organização social como fruto da ação humana sobre a natureza e, com efeito, como resultado da história. Com base nisso, pode-se afirmar que o ponto de chegada do processo pedagógico pressupõe a existência de pessoas dotadas de características e funções humanas, ou seja, pessoas humanizadas, por assim dizer, que possuem conhecimentos científicos e podem ajudar na construção de uma nova sociedade pautada na justiça e na igualdade, isto é, na contramão desta sociedade, marcada por injustiça, dominação e exclusão.⁸²

A pedagogia histórico-crítica intenta “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”⁸³. Demerval Saviani propõe ações pedagógicas correspondentes aos interesses das pessoas que lutam pela transformação social, uma vez que a determinação atribuída à escola não é absoluta. Para o autor, existe um espaço de ação, marcado por uma linha tênue, em que a educação pode interferir na vida das pessoas e na sociedade, contribuindo, assim, para a transformação. Na sociedade capitalista, a escola representa uma instituição social responsável pela educação das futuras gerações e, por isso, as ações pedagógicas nela realizadas podem culminar na luta pela superação da organização social vigente.⁸⁴

Demerval Saviani considera a existência de alguns desafios para que a pedagogia histórico-crítica seja realizada de modo efetivo. O primeiro desafio condiciona o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica ao estudo da materialidade da ação pedagógica, pois, a prática emerge como critério legítimo da teoria. Sem a efetivação e avanço da prática, a teoria não pode responder aos problemas ainda não refletidos teoricamente e/ou que ainda necessitam de novas formulações. Para o autor, além desse, a educação brasileira precisa enfrentar o desafio da ausência de um sistema educacional, a estrutura organizacional do sistema e das escolas bem como a descontinuidade das políticas que regem a educação nacional. Tratam-se de problemas gerais, que, na concepção de Demerval Saviani, impedem avanços significativos no âmbito da prática pedagógica. Os/as profissionais da educação deveriam mobilizar-se para exigir ao Estado avanços nessas questões.⁸⁵

⁸¹ SAVIANI, 2011, p. 37.

⁸² SAVIANI, 2011, p. 42.

⁸³ SAVIANI, 2011, p. 88.

⁸⁴ SAVIANI, 2011, p. 88.

⁸⁵ SAVIANI, 2011, p. 131.

O método de ensino que emerge como proposta do interior da pedagogia histórico-crítica pressupõe a dinâmica do conhecimento que facilita a “passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou da síntese à análise”⁸⁶. Tal método pedagógico abrange três momentos essenciais, a saber: problematização, instrumentalização e catarse. Esses momentos preveem um movimento, não estático e linear, que perpassa por cinco etapas, o que facilita a transição do ponto de partida até o ponto de chegada.

Aqui, o papel do professor e da professora é muito relevante, porque intenta conduzir uma mediação pedagógica capaz de promover a apropriação dos conhecimentos gestados ao longo da história. Esses conhecimentos são indispensáveis não apenas para a compreensão da realidade, mas, também, para a humanização das crianças, emergindo, ainda, como condição para a superação do capitalismo, que instrumentaliza a escola para que o acesso ao conhecimento seja restrito, obstacularizando, assim, o desenvolvimento das capacidades humanas e perpetuando-a como modo de produção.⁸⁷

2.2 A infância sob a ótica social e histórica da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Marília Domingos considera o seguinte:

A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.⁸⁸

Com base nisso, entende-se que a criança, quando inicia sua vida escolar, traz consigo vivências significativas de sua família, repercutindo-as no ambiente escolar. Nessa nova etapa, elas passam a ser protagonistas no meio em que estão buscando o saber. Por isso, no processo educativo, a escola deve promover o acolhimento como sua função e ação integradora, com ações pedagógicas em respeito à criança a partir de suas necessidades. Ou seja, é importante dar lugar e abertura para as crianças na construção do conhecimento e dos saberes como uma peça de suma importância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse caminho, é importante fazer educação em ritmo da diversidade em relação aos aspectos comportamental, social e que envolvem a religiosidade, enfim, integrando e socializando as crianças de maneira plena.

⁸⁶ SAVIANI, 2011, p. 142.

⁸⁷ SAVIANI, 2011, p. 144.

⁸⁸ DOMINGOS, Marília F. N. Ensino Religioso e Estado laico: uma lição de tolerância. *Revista Rever*, São Paulo, n. 3, p. 45-70, 2009. p. 55.

A partir de um novo ordenamento legal entrelaçado às lutas sociais e pelos/as profissionais da educação, as creches e as pré-escolas passaram a construir uma nova identidade em prol da superação de posições antagônicas fragmentadas, que se apresentavam no espaço da Educação Infantil. Não importava se eram propostas assistencialistas ou aquelas embasadas em uma perspectiva preparatória para as etapas subsequentes da escolarização. No entanto, como uma forma de inovação em relação à Educação Infantil, as novas diretrizes ressaltam e evidenciam um estímulo para a autonomia das unidades educacionais, em especial no que tange à organização flexível de seu currículo e a pluralidade, mediante os métodos pedagógicos, a fim de assegurar a aprendizagem através da proposta pedagógica, articulando, assim, a díade entre o cuidar e o educar.

As múltiplas possibilidades e potencialidades de descoberta, apropriação, transformação e produção de conhecimento que as crianças trazem para as instituições de Educação Infantil, de fato, podem subsidiar a construção do currículo e contribuir no processo de elaboração da proposta pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a criança é um sujeito sócio-histórico-cultural e cidadã de direitos. Nas relações intra e interpessoais, ela se desenvolve em diferentes contextos culturais nos quais se insere.

Desse modo, torna-se relevante a discussão do tema em questão, pois, mesmo se tratando de crianças pequenas, as experiências vividas no espaço da Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações para e pela criança sobre o que ocorre em sua volta e consigo mesma em diferentes linguagens, já que esses processos de ensino-aprendizagem não resultam de maturação orgânica, mas são produzidos nas relações estabelecidas com o mundo material e social. Ou seja, são mediados por outras pessoas que já se apropriaram de tais conhecimentos. Manuel Sarmiento defende que:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre ela. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.⁸⁹

Nos séculos passados, as crianças eram vistas como *adultos em miniatura* e eram educadas exclusivamente no seio familiar. Segundo Maria Aranha, o pensamento da época se

⁸⁹ SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

entrelaça com as mudanças econômicas, uma vez que esse período foi marcado pela forma de produção capitalista.⁹⁰

Em virtude de tantas inovações nessa época, educar se tornou uma prioridade e uma exigência. Com o nascimento dos colégios, as pessoas ricas e abastadas eram educadas em seus castelos por preceptores, e a burguesia sentia o desejo de ter o mesmo direito de educação para os/as filhos/as, direcionando-os/as para a escola no intuito de prepará-los/as para o mundo dos negócios. As crianças eram disciplinadas, na forma de castigos físicos, sob o argumento de que tal prática seria uma maneira de protegê-las contra as más influências.

Contudo, esse sentimento de infância, nascido na modernidade e com potencial para modificar o olhar das famílias em relação às crianças, sugere que há uma compreensão do conceito de família como núcleo protetor delas, ao lado de uma preocupação com sua formação moral, educacional e com seu bem-estar. A criança da atualidade não é a mesma dos tempos passados, pois as tecnologias, em todos os seus formatos, fazem parte do seu cotidiano de modo direto ou indireto, afetando o modo como elas se relacionam com as outras e com o mundo. A criança é influenciada pelo contexto e pela realidade em que vive. A globalização⁹¹ afeta o cotidiano das crianças, de modo direto ou indireto, visto que o acesso às tecnologias e aos meios de comunicação está diretamente ligado às condições socioeconômicas das famílias.

Essa realidade reflete no âmbito escolar, pois as crianças da contemporaneidade são vistas como sujeito de direitos que se desenvolvem através das relações que vão tecendo ao longo das suas vidas, seja com o outro, com suas famílias, em sua comunidade, em sua igreja, ou qualquer esfera de ocupação social. Catia Kunzendorff explica o seguinte:

Nesta perspectiva a criança é capaz de participar ativamente interagindo com a sociedade, problematizando as relações e os modos de ser e de viver. Portanto, são sujeitos interacionais e se relacionam nas diferentes situações do seu cotidiano, o que demonstra a necessidade de se discutir os diferentes conceitos de Infâncias nas práticas educativas da Educação Infantil, reproduzindo de modo criativo a cultura e as experiências vivenciadas.⁹²

Em outras palavras, Jucirema Quinteiro explica que é possível entender a cultura como estruturante do cotidiano de todo grupo social que se expressa em modos de agir, pensar,

⁹⁰ ARANHA, Maria Lúcia A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 81.

⁹¹ O termo é empregado em seu sentido mais corrente, isto é, como um processo histórico, complexo e amplo de difusão cultural e multidirecional em escala global. Saiba mais em: BOBSIN, Oneide. *Correntes religiosas e globalização*. São Leopoldo: EST, 2002. p. 37.

⁹² KUNZENDORFF, Catia N. *A religiosidade nas práticas dos/as discentes da Educação Infantil na UMEI Professora Nirlene de Oliveira Almeida no Município de Vila Velha na compreensão docente*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 51-52.

relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas. Ao conceber o conceito de cultura dentro dessa abordagem, inevitavelmente, assume-se que “as crianças, com seus modos diferenciados de se expressar, de se relacionar e de reagir diante do mundo e no mundo, revelam que cada uma delas são dotadas de cultura, e uma cultura própria, que engloba tais modos tão diversos do mundo adulto”⁹³.

Neste contexto, pode-se mencionar que a criança na relação com o mundo, que é constituído por costumes, valores, diferentes linguagens, relações humanas de diferentes intensidades, desde cedo, tentam apreendê-lo. Sonia Kramer argumenta que as concepções de infância expressam diferentes significados que tendem a flutuar, de acordo com o movimento social e histórico em que a criança está inserida. Logo, “as histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil”⁹⁴.

Em relação ao aspecto social e histórico, mediante os direitos e a questão da cidadania das crianças, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou e concluiu que as políticas públicas devem incluir a participação da criança na definição das ações que lhes digam respeito, de acordo com suas subjetividades e considerando as faixas etárias de desenvolvimento infantil.⁹⁵ A proposta do ECA é a seguinte:

A criança e 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.⁹⁶

À luz das propostas do ECA, evidencia-se a necessidade da construção de uma Educação Infantil que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), através da Resolução CNE/CEB 5/2009, em seu artigo 7º, que garanta o cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica. Como descrito no inciso V:

⁹³ QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. p. 163.

⁹⁴ KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OMEP), I, 2000, Osório. *Anais...* Osório: OMEP, 2000. p. 1-14. [pdf]. p. 9.

⁹⁵ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁹⁶ BRASIL, 1990, [n.p.].

“construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] o rompimento de relações de dominação [...] religiosa”⁹⁷.

Além dessas questões, faz-se necessário apontar os aspectos curriculares no processo educacional que também passaram por transformações de acordo com as inovações e com as propostas pedagógicas. É importante considerar a humanização de todas as crianças, de maneira inclusiva, na proposta de um currículo atrelado às experiências proporcionadas pelos/as profissionais da educação, tendo em vista o conhecimento individual delas. Em relação ao currículo, a LDB, em seu Art. 26, preconiza o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.⁹⁸

Portanto, tem-se uma noção do comprometimento que as instituições sociais – família, comunidade, sociedade e o Poder Público – têm em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em especial, as crianças e os/as adolescentes são cidadãos/ãs inseridos/as num processo de desenvolvimento e formação, mas precisam dessas instituições para que essa construção seja feita de forma plena e integral. Tem-se, desse modo, a importância social e política atribuída a essa fase da vida humana, compreendendo que a escola necessitava de orientações próprias para a educação de crianças pequenas. É relevante, de igual modo, recomendar que o cuidar e o educar eram atos inseparáveis, que, além de validar a importância da educação para a primeira infância, destacava as demais etapas com suas peculiaridades e características que contemplavam a vida escolar dos/as cidadãos/ãs.

2.3 A BNCC e a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Para além de um documento elaborado com o objetivo de que as diversas instituições de ensino brasileiras tivessem uma orientação e uma referência na elaboração de seus projetos pedagógicos, a BNCC também trata da importância que uma organização tem para garantir a

⁹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. [Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]. Brasília: MEC; CNE; CEB. [online]. [n.p.].

⁹⁸ BRASIL, 1996, [n.p.].

integração e a continuidade do processo ensino-aprendizagem na transição das fases escolares. Ou seja, a BNCC orienta sobre a transição das crianças na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.⁹⁹

O período que marca o processo de transição de uma criança da Educação Infantil para o Ensino fundamental é, sem dúvida, um evento importante não apenas na vida dessa criança, mas, também, na vida de todas as pessoas que a cercam – responsáveis, familiares, professores/as, entre outras. Para várias famílias, muitas vezes, surgem indagações do tipo: o que será que ele/ela vai aprender agora? Quais serão os/as professores/as? Ele/ela vai se adaptar rápido com o/a professor/a novo/a? Será que terei problemas, pois é uma escola maior e com alunos/as maiores? Entre tantas outras especulações que surgem.

Agora, se para as pessoas adultas as dúvidas e a ansiedade em relação a essa transição são grandes, imagine para as crianças que, ainda muito pequenas, não sabem ao certo como lidar com suas emoções. Em alguns casos, elas costumam apresentar dificuldade de adaptação às novas rotinas e espaços. Segundo Adriana Martinati e Maria Rocha:

Argumenta-se que, embora a alfabetização (importante e preponderante foco do trabalho pedagógico no EF) deva receber atenção sistemática nos currículos escolares, a constituição humana é mais ampla do que a aquisição de um conhecimento específico. Assim, afirma-se ser importante oferecer-lhe atividades mais estruturadas de estudo e atividades lúdicas, tanto no ano final da Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos termos da teoria Histórico-cultural podemos dizer que se trata de criar as melhores condições possíveis para que a transição das atividades principais – das brincadeiras para o estudo – ocorra de forma gradual e cuidadosa.¹⁰⁰

Marcélia Cardoso e Glória Silva apontam que, na maioria das vezes, o período de adaptação – que na Educação infantil é totalmente voltado para as brincadeiras e para o acolhimento – no Ensino Fundamental passa a ser substituído pela frase: “agora vamos aprender a ler!”¹⁰¹.

As brincadeiras e as histórias de “faz de conta” são colocadas numa “caixinha”, dando lugar para rotinas mais fechadas e rigorosas com diferentes matérias e avaliações. Com isso, o espaço escolar destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental traz consigo uma quebra da ludicidade. Torna-se, assim, uma mudança muito complexa e radical para as crianças,

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1-9.

¹⁰⁰ MARTINATI, Adriana Z.; ROCHA, Maria S. P. M. L. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, 2015. p. 313.

¹⁰¹ CARDOSO, Marcélia A.; SILVA, Glória F. B. A transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo. In: REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA [Site institucional]. 21 mar. 2019. [online]. [n.p.].

corroborando com as ideias apresentadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento enfatiza que:

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento.¹⁰²

Por isso, é fundamental considerar nesse processo as relações afetivas que envolvem a compreensão e o respeito em relação ao tempo de transição e de aceitação desse novo momento e ambiente por parte da criança. As relações afetivas e de confiança são essenciais no desenvolvimento das relações e das interações com o outro.

Várias são as expectativas em relação ao “como será agora?” Trata-se de uma nova fase que envolve muitas mudanças e novidades, o que acaba se tornando um momento desafiador para essas crianças. Pensando nisso, é necessário que tais mudanças sejam significativas e ocorram com tranquilidade e equilíbrio para elas.

Dessa forma, a BNCC lembra que é essencial o apoio da família e da equipe pedagógica das escolas – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, visando criar uma ponte para que esse processo de transição seja feito de maneira leve e agradável. É importante levar a criança a compreender que, desde cedo, as mudanças são comuns e elas farão parte de sua vida. A BNCC preconiza o seguinte:

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.¹⁰³

Torna-se fundamental garantir no início do Ensino Fundamental uma aprendizagem com aspecto de continuidade e não de ruptura, levando em conta as habilidades desenvolvidas e os saberes adquiridos pelas crianças na etapa da Educação Infantil. Para Sonia Kramer:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O

¹⁰² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*: Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 11.

¹⁰³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 53.

cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.¹⁰⁴

Ao refletir sobre essa indissociabilidade, é importante entender que não se trata somente das etapas, e sim do compromisso com a infância em todos os seus aspectos, colocando a escolaridade como uma prioridade na vida das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se, na verdade, oportunizar os saberes para a construção social, cultural e cognitiva, respeitando as singularidades e os direitos de cada uma delas.¹⁰⁵ Com efeito, é preciso ofertar um processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua e permanente, em que os diferentes conhecimentos sejam construídos ao longo da história. A BNCC esclarece isso quando descreve que é necessário valorizar, no Ensino Fundamental, as situações lúdicas de aprendizagens, desenvolvendo, assim, uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. De acordo com a BNCC:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.¹⁰⁶

Há a necessidade de se estabelecer estratégias de acolhimento e de adaptação tanto para as crianças quanto para os/as professores/as, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer. Isso sempre deve ocorrer numa perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.¹⁰⁷

Com isso, torna-se primordial que os/as professores/as do Ensino Fundamental, anos iniciais, construam um olhar voltado para as crianças que iniciam essa nova etapa. É importante que esses/as profissionais considerem que os objetivos de desenvolvimento e os direitos de aprendizagens continuem sendo os mesmos, porém, a partir daquele momento, passarão a ser ampliados com metodologias que buscam a consolidação das aprendizagens anteriores pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças. Tudo

¹⁰⁴ KRAMER, 2000, p. 20.

¹⁰⁵ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Educação Lucas do Rio Verde: transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. In: PREFEITURA LUCAS DO RIO VERDE [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁰⁶ BRASIL, 2018, p. 53.

¹⁰⁷ BRASIL, 2018, p. 53.

isso sem perder de vista seus interesses e suas expectativas quanto ao que ainda precisam aprender.¹⁰⁸

Para que essa ampliação de aprendizagens ocorra de maneira significativa, a BNCC também orienta que os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental busquem acesso aos documentos e aos relatórios para exemplificar a trajetória da criança na Educação Infantil. Isso ajuda a construir um melhor entendimento sobre a vida escolar delas. Ou seja:

As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.¹⁰⁹

Tais ações precisam estar ligadas à compreensão por parte de todas as pessoas envolvidas no processo de transição. E, na esteira desse processo, deve estar a concepção da criança como sujeito histórico de direitos que vive em uma sociedade e possui uma cultura.

A partir daí, o desafio se encontra em pensar uma criança que adentra em uma nova etapa de conhecimentos e descobertas, que traz consigo as bagagens de experiências precedentes que foram e são significativas. Não se trata apenas de pensar em uma criança que deixa de ser criança e passa a ser aluno/a a partir do momento que ingressa no Ensino Fundamental. Nas palavras de Marcélia Cardoso e Glória Silva:

Compreender as crianças, ouvi-las e considerar suas especificidades, é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, por isso é relevante que os profissionais da área entendam a necessidade de agregar conhecimentos sobre a infância e as crianças, adquirindo na sua formação os conhecimentos por meio de diálogo, deixando à vontade e sem um estranhamento muito brusco.¹¹⁰

Com o desenvolvimento dessas práticas, espera-se que, paulatinamente, a criança se sinta acolhida, de modo que ela compreenda claramente as etapas do processo de transição, da experiência da Educação Infantil à etapa do Ensino Fundamental. Isso é essencial para que ela dê início ao que a BNCC nomeia como síntese das aprendizagens, que ocorre em cada campo de experiência. A síntese deve ser compreendida como um elemento de sustentação e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental.¹¹¹

¹⁰⁸ BRASIL, 2018, p. 53.

¹⁰⁹ BRASIL, 2018, p. 53.

¹¹⁰ CARDOSO; SILVA, 2019, [n.p.].

¹¹¹ BRASIL, 2018, p. 53.

Sendo assim, deve-se considerar que para obter êxito no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, faz-se necessário que todas as pessoas envolvidas valorizem a importância do lúdico, das experiências, das manifestações culturais infantis, do acolhimento e do afeto no currículo ou no espaço educativo como um todo, considerando tudo isso como aspectos de um direito.

A criança que transita da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, também precisa e pode desenvolver-se com aprendizagens que envolvam o lúdico e o brincar. Agindo dessa forma, compreende-se que esse processo se torna leve e significativo para todas as pessoas envolvidas. Quando a transição acontece de forma harmoniosa, mantendo as atenções voltadas para as individualidades e para as capacidades das crianças, bem como seguindo as orientações da BNCC, é possível construir uma ponte segura entre uma fase escolar e outra, proporcionando uma aprendizagem consolidada e significativa para todas as crianças.

2.4 O papel da escola como um lugar de experiências e pluralidade

Ao considerar a importância de compreender as crianças no processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas dos/as profissionais das instituições educacionais devem privilegiar suas vozes. Ou seja, faz-se necessário conhecer o que elas querem aprender e o que é de mais significativo para cada uma delas. A condição da criança como sujeito protagonista em seu processo de aprendizagem, aliada ao conhecimento prévio que cada uma possui, deve motivar os/as professores/as a promoverem atividades que despertem aprendizagens significativas, desenvolvendo, assim, as concepções de criança integral que as diretrizes trazem, aludindo, ainda às concepções da pedagogia histórico-crítica.¹¹²

Para tanto, no universo multicultural de experiências e vivências, as crianças demonstram sua cultura social e religiosa no contexto escolar. É comum, durante as rodinhas musicais, as crianças pedirem para cantar músicas que elas escutam em casa, na igreja e em outros espaços. Durante os momentos de contação de história, por exemplo, as crianças utilizam sua identidade familiar, dramatizando situações de seu dia a dia. Diante disso, as escolas precisam estar mais adeptas e abertas em relação às diferenças, tornando-se espaços cada vez mais interativos. Segundo Maria Mantoan, em termos de escola:

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes

¹¹² SAVIANI, 2011, p. 23.

segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam.¹¹³

Na prática escolar, é importante:

Conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão.¹¹⁴

Nesse sentido, a escola é um espaço social de formação onde se encontra uma pluralidade não apenas de culturas, como de gostos, cores, crenças, características que influenciam e formam diversas identidades no Brasil. É imprescindível a compreensão das identidades de cada criança, pois ela constitui a base da escola. É nesse espaço de reflexão e de discursão com ampla diversidade que vem a necessidade de se pensar a construção de uma escola aberta e inclusiva para todos/as, através do diálogo para que cada criança participe, visando o conhecimento mútuo.

Silvana Santos entende que a ausência significativa de princípios societários mínimos de convivência pacífica e harmônica tem sido objeto de discussão no interior das escolas, na busca de uma formação não só acadêmica, mas de efetiva formação humana das crianças. A autora reafirma que a sociedade espera que a escola desvele a gênese da violência, exercitando o diálogo e despertando nas crianças uma predisposição à tolerância, à bondade e à solidariedade, no intuito de contribuir para uma condição de desenvolvimento para uma sociedade mais pacífica e solidária.¹¹⁵

Decerto, é necessário ouvir as crianças. Essa é uma postura fundamental para dar visibilidade as suas manifestações. Paulo Freire também já chamava a atenção para essa questão: “ensinar exige saber escutar”¹¹⁶. Com isso, a escuta é fundamental no processo pedagógico, pois, somente assim, estabelece-se uma relação dialógica em que ambos aprendem no processo interativo: crianças e professores/as. Desse modo, a abordagem em torno da pluralidade religiosa precisa focar as diferentes religiões, e não apenas um ou dois segmentos religiosos predominantes na sociedade em geral.

Dito isso, Moacir Gadotti argumenta que a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta

¹¹³ MANTOAN, Maria T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 27.

¹¹⁴ KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Revista Interações*, Coimbra, v. 10, n. 32, p. 5-26, 2014. p. 13.

¹¹⁵ SANTOS, Silvana F. *Ensino Religioso: uma perspectiva para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: IbpeX, 2009. p. 63.

¹¹⁶ FREIRE, 1987, p. 28.

tudo.¹¹⁷ Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Nessa mesma linha de investigação, a escola deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem a oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas e defendê-las. No entanto, ainda percebe-se que muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições da escuta dos/as alunos/as para o aprimoramento do processo educacional.¹¹⁸

Cabe apontar que, na condição de professora da Educação Infantil e das séries iniciais, a autora da pesquisa presencia e observa no interior da escola muitos casos em que as religiões diferentes da professada pela maioria das crianças lhes parecem estranhas. Logo, tornam-se expressões religiosas de menor valor e passíveis de serem desrespeitadas. Consequentemente, trata-se de um desrespeito à fé de cada pessoa que, historicamente, tem-se constituído em motivação para os fundamentalismos¹¹⁹ que já causaram tanta violência contra a humanidade.

Nessa perspectiva, é possível dizer que a escola tem a tarefa de aproveitar as experiências do sujeito diante da incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos. Ela busca, com isso, ampliar sua visão de mundo, bem como almeja compreender os diferentes pontos de vista. Assim, verifica-se lacunas para traçar orientações possíveis para a realização de um espaço escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Com isso, a escola é uma construção histórica recente. Na América Latina, segundo Vera Candau, os sistemas escolares se constituíram praticamente no século passado.¹²⁰ Essa escola é uma das instituições extrafamiliares que a sociedade tem confiado a tarefa de socializar as crianças e os jovens, no sentido da sua inserção no mundo social.¹²¹ Além da escola ser um local de aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, ela é também um espaço de construção de normas e valores sociais.

¹¹⁷ GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 18-19.

¹¹⁸ ROSADO, Cristine T. C. L. *Educação escolar para crianças: o que dizem sujeitos deste direito?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. p. 73.

¹¹⁹ O pensamento fundamentalista procura, de modo geral, encontrar uma “verdade” única e inquestionável, defendendo uma visão inflexível que adere a uma única leitura. Os cristãos, por exemplo, apresentam a Bíblia como um livro sagrado, inspirado pela divindade. Saiba mais em: ALMEIDA, Ronaldo; TONIOL, Rodrigo. *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. São Paulo: Unicamp, 2018. p. 23.

¹²⁰ CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Reinventar a escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 47-60.

¹²¹ GOUVEIA-PEREIRA, M. *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. p. 51.

Os/as professores/as têm um papel transformador na vida das crianças. As práticas pedagógicas pensadas e trabalhadas que abordam a pluralidade cultural são eficazes na resolução de uma convivência mais respeitosa, auxiliadas por meio do diálogo e do exercício. Juliana Cantarelli e Maria Genro defendem o seguinte:

O primeiro passo para a transformação é a reflexão, especialmente a autorreflexão. Refletir sobre as próprias práticas, ações, metodologias, analisar a forma com que enxergamos e lidamos com as diferenças é primordial para que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam efetivadas na prática.¹²²

A pluralidade cultural está em pauta na atualidade, e o currículo vem se tornando cada vez mais diversificado e flexível. Dessa forma, um corpo docente em comunhão com a escola, cada vez mais preocupado com essas questões, abrange a educação e a sociedade, interligando-as. A escola é um local de formação humana integral, por isso, a necessidade de ela lidar com as diferenças e (des) construir pensamentos.

Observa-se diante dessas demandas que o processo educativo de ensinar os conhecimentos apresenta a escola como uma instituição cujo o papel social inscreve em proceder a sistematização desse saber. A escola se depara, muitas vezes, com um grande desafio: promover junto às crianças um processo de construção do conhecimento que se revista de significado.

A problemática das relações entre a escola e a cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é coextensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica *desculturizada*, em que a referência cultural não esteja presente. Isto é, se partir dessas afirmações, se aceitar a íntima associação entre a escola e a cultura e se perceber suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar: por que essa constatação parece se revestir de novidade, mesmo sendo vista como especialmente desafiadora para as práticas educativas? Ao refletir sobre isso, José Sacristán destaca:

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a idéia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia

¹²² CANTARELLI, Juliana M.; GENRO, Maria E. H. Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 280-297, 2016. p. 283.

propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.¹²³

Daí a importância de a pedagogia histórico-crítica ser frequentemente exercida e dialogada em sala de aula, juntamente com os/as professores/as e a escola. Dessa forma, a educação precisa ser repassada para a convivência além da escola, na sociedade, no grupo familiar, na igreja, e demais espaços sociais. A socialização é fundamental para as pessoas aprenderem sempre umas com as outras. Por isso, é importante promover atividades que incentivem a convivência harmoniosa entre os sujeitos. Os seres humanos são seres inacabados, e estão sempre aprendendo com o outro, mesmo assim, ainda continuam num processo de aprendizado constante.



¹²³ SACRISTÁN, José G. *A educação obrigatória*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 41.

3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A UMEF PEDRO HERKENHOFF: FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este último capítulo enfatiza o aspecto profissional da pesquisa e, com base nos dados coletados, desvela-se o olhar das crianças e dos/as professores/as participantes da pesquisa acerca da religiosidade. Reflete-se, de modo geral, sobre a expressividade religiosadas crianças matriculadas na UMEF Pedro Herkenhoff, apresentando propostas pedagógicas para lidar com a religiosidade no contexto escolar.

3.1 Estudo de caso e observação participante realizadas na UMEF Pedro Herkenhoff

A escolha de uma instituição pública de ensino para a realização desta pesquisa foi de certa maneira um pouco desafiadora. Como servidora recém concursada na rede municipal de ensino de Vila Velha-ES – desde 2022. A autora da pesquisa notou que, mesmo já atuando como professora, desde 2017, na rede municipal de Cariacica-ES, o contexto escolar em tela é perpassado por experiências distintas, pois cada município e cada gestão tem suas peculiaridades.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da UMEF Pedro Herkenhoff, apresenta-se a caracterização do prédio escolar, com uma estrutura de alvenaria com aproximadamente 173 m², dois pavimentos, cuja infraestrutura dispõe de água filtrada, rede de água, esgoto e energia elétrica pertencentes a rede pública. O lixo é destinado à coleta periódica, e a escola possui acesso à *internet* banda larga. Suas dependências físicas estão em bom estado de conservação, sendo formada por dezesseis salas de aula, sala da diretoria, sala de professores/as, sala de secretaria, sala de coordenação, sala de pedagogos/as, laboratório de informática, cozinha, refeitório, despensa, biblioteca, dois banheiros para funcionários/as, seis banheiros para alunos/as, espaço para horta escolar, quadra e almoxarifado.

Em nota de observação, destaca-se que dentre as dezesseis salas de aula, cinco são provisórias e quatro estão funcionando em um anexo feito por contêineres adaptados, cerca de cinco anos ou mais. Apesar de disponibilizarem um sistema de ar condicionado, as salas não oferecem comodidade aos seus usuários. Além disso, a sala que constitui o espaço da biblioteca está separada por divisórias, o que também não oferece comodidade aos usuários. A escola não dispõe de quadra poliesportiva coberta, e a equipe de educação especial realiza seus atendimentos em um espaço improvisado na cantina, já que a biblioteca não dispõe do espaço total como era antes. A área do pátio escolar é totalmente aberta, o que dificulta a organização

da entrada, do recreio, da saída e de qualquer outro tipo de evento promovido como, por exemplo: as comemorações anuais – dia dos pais e das mães, festa junina, dia da família, mostra cultural, fim de ano, dentre outras, sobretudo nos dias ensolarados e/ou chuvosos.

Como parte desse processo, observou-se um aspecto importante para o assunto tratado nesta pesquisa, envolvendo a questão da religiosidade no espaço escolar como também os aspectos voltados à transição escolar, na qual as crianças que saíram da primeira etapa da Educação Básica ingressam no Ensino fundamental. O espaço reservado ao parquinho da UMEF Pedro Herkenhoff demonstra certo cuidado por parte da administração do Município e da gestão da escola. Isso chama atenção, pois, mesmo se tratando de um espaço que recebe crianças maiores, entre seis a dez anos – no turno matutino –, percebe-se a sensibilidade e o respeito em relação a essa transição na vida escolar das crianças. A figura a seguir mostra o espaço reservado ao parquinho da escola.

Figura 1: Parquinho da UMEF Pedro Herkenhoff¹²⁴



¹²⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Do ponto de vista pedagógico, a instituição afirma no PPP que a finalidade da escola é sua ação educativa. Nessa ótica, a criança aprende e ensina, e o professor/a desempenha o papel de mediador nesse processo, fazendo as intervenções necessárias e oportunas para construir um ambiente escolar em que estejam presentes a investigação, a estimulação, a busca de respostas para as indagações, problematizando hipóteses e abrindo caminhos para novas descobertas, o que contribui para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, permite a construção do conhecimento.¹²⁵

A proposta curricular da UMEF Pedro Herkenhoff pretende delinear atividades integradas que contemplem todos os conteúdos, visando eliminar a fragmentação e a hierarquização do conhecimento, articulando ações pedagógicas que tenham como base o desenvolvimento integral da criança/adolescente/adulto, embasando-se em concepções que os respeitem em sua diversidade, momentos, realidades e peculiaridades próprios de cada fase que o ser humano atravessa.

Segundo a proposta dessa UMEF, a criança é um ser completo, portanto, seu desenvolvimento, construção do seu saber e a constituição de seu ser não acontecem de modo compartimentalizado, pois, como ser humano, tais eventos acontecem a partir da interação com o outro, o que justifica a importância do papel do/a professor/a mediador/a, proporcionando um ambiente para estimular a curiosidade, a consciência e a responsabilidade.

Desta forma, A UMEF em tela procura contemplar no Plano de Ação Anual, com a participação dos/as professores/as e conforme referendado pelo Conselho de Escola, as ações voltadas para a formação Continuada com o objetivo de valorizar o profissional da escola para desenvolver sua capacidade de inovação e estimular seu desejo de busca pelo conhecimento e participação nos processos de produção de conhecimento, podendo, assim, atuar com segurança e com compromisso no processo educacional, reivindicando melhores condições de trabalho e remuneração. Acredita-se que com uma gestão colegiada, através do Conselho de Escola e da participação efetiva dos/as professores/as, pais e demais funcionários, pode-se garantir uma escola que forma verdadeiros cidadãos e cidadãs cientes de seus deveres e direitos, principalmente o direito a uma escola de qualidade e uma sociedade melhor para todos e todas.

Em relação às questões sociais, a comunidade em que se localiza a UMEF Pedro Herkenhoff é de classe média, média baixa e baixa, composta por microempresários, empresários, funcionários públicos, pessoas assalariadas e profissionais liberais. Ao redor da escola, há empreendimentos nas áreas de confecção, móveis, transportes, informática,

¹²⁵ SAVIANI, 2011, p. 23.

alimentação, comércio atacadista e varejista, construção civil, farmacêutico, escolas públicas e particulares. A comunidade é atendida com infraestrutura abaixo das potencialidades. A arrecadação de impostos é grande, mas não retorna na forma de benefícios para a população local. Além disso, a região sofre com os problemas de alagamento e o saneamento básico deficiente, não suprimindo, assim, as demandas da população.

Ressalta-se, ainda, a falta de sinalização para a travessia das crianças para o acesso à escola. Esse é um grande problema enfrentado pelas pessoas e pelas crianças que moram na região. Também não há ciclovias no bairro. A comunidade é servida por clínicas, hospital da mulher, ambulatórios, telefones públicos, delegacia de homicídios, agência do correios, agências bancárias e casa lotéricas. Conta com uma praça central, onde se realizam as atividades de lazer, esporte e cultura, tais como: bocha, campeonato de dominó, jogos infanto juvenil e grupos da terceira idade, pista para *skate* e *bicicross*. Compreende-se, pois, que é na escola que a criança contribui nos aspectos culturais, a partir de seus estudos e práticas, formando-se um cidadão e cidadã crítico e provido de valores humanos necessários para a vida em sociedade. Todavia, esses problemas atrapalham esse processo.

Vale lembrar que a pesquisa realizada na UMEF Pedro Herkenhoff foi formalizada em caráter descritivo, bibliográfico e estudo de caso, através de metodologias pautadas na coleta de dados relativos à realidade escolar. Essa abordagem ajuda na interpretação dos fatos que fazem parte do cotidiano do ambiente analisado, apresentando discernimentos das crianças envolvidas no estudo aplicado. A coleta de dados foi através de observação participante, leitura de documentos, diálogos e questionários, tendo em vista o cuidado e a abrangência do assunto tratado e, também, a diversidade religiosa e cultural que foram identificadas. Então, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”¹²⁶.

Foi necessário aprofundar teoricamente e utilizar metodologias referentes aos instrumentos de coleta de dados, a saber: conversas com professores/as, gestores e com as crianças, e questionários para as crianças, ressaltando que suas identidades não seriam reveladas, visando proteger a imagem delas e dos/as profissionais participantes. Para a realização da pesquisa, foi necessário um planejamento amplo com a escola, resultante de reuniões, negociações, análise do projeto de pesquisa, carta de apresentação, comprometimento com a não divulgação da identidade das crianças e dos/as professores/as, bem como a

¹²⁶ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 81.

delimitação de um tempo hábil – entre os meses de Abril e Junho de 2023 – para a execução da pesquisa.

Cabe ainda dizer que, em relação ao tratamento dos dados, mesmo sendo uma pesquisa qualitativa, utilizou-se também como método no campo da pesquisa o procedimento estatístico, o qual diz respeito à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, permitindo que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, bem como possibilitando a obtenção de generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado.¹²⁷ Seguindo essa estrutura na análise dos dados, que permeia os aspectos qualitativos e quantitativos, por meio do qual, segundo Roberto Richardson:

Cada item se classifica ao longo de um contínuo de cinco pontos, variando entre excelente e péssimo, visando obter informações – quantitativas e qualitativas – que abranjam aspectos inerentes às preferências e às reações do público-alvo, o que, após a tabulação dos dados, permite a apreciação das variáveis, sob o prisma do grau de satisfação (cuja variável que o alcança não requer intervenção imediata) ou do grau de insatisfação (cuja variável que o alcança requer intervenção imediata), cabendo ainda informar que, por esse método, a opção não sei dizer é entendida como desconhecimento do tema, por parte do respondente; ou problemas de comunicação na hora da formulação do questionário, não importando aqui se tal problema parte do emissor, do receptor ou de ambos.¹²⁸

Nesse sentido faz necessário dizer que, como profissional que atua na UMEF Pedro Herkenhoff, a pesquisa auxilia nas observações, nos diálogos e nas vivências importantes para tecer cada parte do estudo e elaborar hipóteses.

3.2 Expressividade religiosa da criança e das famílias no contexto escolar

A oração “Pai nosso”, segundo Mateus 6, 9-13, expressa o seguinte:

Pai nosso, que estás no céu. Santificado seja o teu nome. Venha a nós o teu reino. Seja feita a tua vontade, assim na Terra como no céu. O pão nosso de cada dia dá-nos hoje. Perdoa as nossas dívidas, assim como nós perdoamos aos nossos devedores. Não nos deixes cair em tentação, mas, livra-nos do mal, amém!¹²⁹

Todos os dias no cotidiano escolar da unidade de ensino a qual faz parte desta pesquisa, inicia suas atividades com a oração do Pai Nosso adaptado na versão de música da cantora Mara

¹²⁷ PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João A. *Apresentação de trabalhos científicos*: monografia, TCC, teses e dissertações. São Paulo: Futura, 2000. p. 39.

¹²⁸ RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 271.

¹²⁹ Utiliza-se a seguinte tradução do texto bíblico: BÍBLIA de Jerusalém. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

Maravilha. As crianças logo quando chegam na instituição formam as filas de acordo com sua turma para esse momento. Conforme a imagem abaixo:

Figura 2: Crianças no pátio da escola, no momento da canção *Pai nosso*¹³⁰



Nesta seção, é relevante dizer que, durante o período de realização da pesquisa, presenciaram-se momentos angustiantes e aterrorizantes em algumas escolas do Estado, bem como em outros lugares do Brasil. Infelizmente, ocorreram massacres e violências dentro das escolas, entre 2022 e 2023.

No dia 25 de novembro de 2022, houve ataques em duas escolas em Aracruz-ES, resultando em quatro mortes e doze pessoas feridas. O assassino, com apenas dezesseis anos, estudou até junho no colégio estadual atacado, segundo o governador do Estado, Renato Casagrande. A investigação apontou que o ataque foi planejado por dois anos e que o criminoso usou duas armas, sendo uma do pai, que era policial militar. Os disparos aconteceram por volta das 9h30, na Escola Estadual Primo Bitti, e em uma escola particular, localizada na mesma via, em Praia de Coqueiral, cerca de 22 km do centro do Município de Aracruz-ES, onde os ataques aconteceram, numa distância de 85 km ao norte da capital do Espírito Santo.¹³¹

¹³⁰ MARAVILHA, Mara. *Pai nosso*: oração em forma de canção. [YouTube, 06 nov. 2020]. São Paulo: Mara Maravilha Oficial, 2020. (4 min). [online].

¹³¹ GAZETA ONLINE [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Depois desse ataque, outros ocorrem no início de 2023, em outros Estados brasileiros. Esses ataques deixaram profissionais da educação, alunos/as, pais e responsáveis, a sociedade como um todo, amedrontados, ou seja, um lugar que outrora era o mais seguro para as crianças, agora, passou ser o alvo dessas tragédias.

Após esses últimos ataques, observou-se que o clima escolar foi alterado. O corpo docente e discente, a comunidade escolar como um todo, todos/as estavam cabisbaixos, tristes e preocupados com o que poderia acontecer dentro da escola. Como já dito, estar todos os dias no campo de pesquisa oportunizou observar e experienciar momentos únicos de aprendizagem e conhecimento com os sujeitos dessa pesquisa.

A professora de uma das salas de aula coparticipante da pesquisa iniciou a aula falando sobre os acontecimentos mencionados acima, e queria ouvir das crianças o que elas achavam sobre o assunto, o que poderia ser feito para tentar acalmar o coração das famílias das vítimas. Uma criança respondeu o seguinte: “- Professora porque a gente não ora à Deus? A professora então pergunta: “- Porque você acha que devemos orar à Deus?” E o mesmo diz: “-É porque Ele sempre me responde. Uma vez eu estava com medo do escuro e orei para Ele tirarme medo. E aí o meu medo passou e nunca mais tive medo do escuro”. A professora após ouvir a sugestão do aluno perguntou a turma se todos concordavam em orar pelas famílias, e assim naquele momento todos concordaram e fizeram a oração.

Para tanto, a partir dessa vivência, pode-se dizer que a escola é um espaço democrático e deve manifestar o respeito às diferenças nela existentes. Porém, não se deve negligenciar a oferta de uma educação legal e qualitativa para as crianças. De acordo com Duarte e Netto:

A educação, a escola e o intelectual que promovem em ambientes escolares quaisquer tipos de manifestação religiosa, estarão sendo tão autoritários e alienadores quanto a religião. A cultura a ser transmitida na escola deve servir às massas e não apenas a um pequeno grupo que institui aquilo que reflete seus interesses, ou seja, a conservação e manutenção do poder.¹³²

A cultura está presente no cotidiano e, por isso, não deve ser posta de lado e/ou ignorada. Os seres humanos pertencem a uma sociedade cultural e têm a necessidade de conhecer e contribuir significativamente nos aspectos culturais. É na escola que as crianças contribuem nos aspectos culturais, a partir de seus estudos e práticas, formando-se cidadãos e cidadãs críticos e providos de valores humanos necessários para a vida em sociedade.

De certa forma, quando a religiosidade influencia os espaços escolares, interagindo apenas com determinado grupo, inibindo sua participação e estudo em atividades de conteúdo

¹³² DUARTE; NETTO, 2013, p. 56.

curricular e cultural, pode-se dizer que as crianças serão prejudicadas no processo ensino-aprendizagem, que engloba o estudo das manifestações culturais. Sendo assim, elas poderão se tornar seres historicamente alienados, desprovidos de conhecimentos referentes à sociedade e privados do processo de transformação da realidade. Entretanto:

O ser histórico que se aliena acaba por praticar uma ação opressiva que faz o indivíduo perder a consciência histórica de mundo. Nesse sentido, podemos depreender que a história deve ser analisada criticamente com a intenção de transformar a realidade ou manter seu status quo. Assim sendo, fazer uso religioso na educação seria meramente reproduzir a história sem a modificar. Há que se problematizar o contexto atual e histórico em busca da democratização que respeite a diversidade em todas as esferas (coletivas ou não) a fim de elucidar a essência real da religião, [...] e não apenas as aparências imediatas exprimidas nitidamente pelo senso comum dos imersos às crenças cristãs.¹³³

Nessa esteira, os profissionais da educação precisam conscientizar-se da pluralidade religiosa e das influências que ela acarreta no ambiente escolar. Um trabalho de intervenção deve ser feito quando necessário, objetivando a tolerância religiosa, garantindo uma educação integral das crianças, conforme a legislação vigente preconiza, ou seja, executando uma educação transformadora e libertadora.

O pensamento de Paulo Freire em relação ao modelo de educação bancária e monológica, ao contrário do que se percebe nesta vivência supramencionada, critica uma educação que só aborda as culturas populares em um determinado período do ano. Mas, em relação ao papel da escola, compreende-se a necessidade de trabalhar a interculturalidade de forma funcional,¹³⁴ apenas para cumprir determinado conteúdo e/ou calendário. A partir desse ponto de vista, defende-se uma educação dialógica, que considere cada pessoa como fonte de saber, que possibilite a incorporação das experiências culturais que se vivem tanto na escola quanto na comunidade. Com isso, escola e comunidade juntas em prol de uma postura esperada:

A ideia é de uma cidade educadora, de fazer com que todo o bairro, toda pequena cidade, até mesmo uma grande cidade, se transforme num múltiplo, polissêmico lugar de experiências de inter-trocas de saberes de valores, de experiências de vida, de culturas, de culturas populares. E fazer com que a escola deixe de ser esse lugar trancado, que esse cenário de aulas só para os alunos se transforme num centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade.¹³⁵

A escola deve ser um espaço de intertrocas de saberes, um espaço que promova a interculturalidade. Isso deve ser uma práxis comum, e não apenas atividades pontuais, restritas a alguns dias ou algum mês do ano, como uma tarefa a ser cumprida no calendário escolar.

¹³³ DUARTE; NETTO, 2013, p. 56.

¹³⁴ CANDAU, 2010, p. 42.

¹³⁵ SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 20.

Contudo, essa práxis não ocorrerá sem a existência de políticas educacionais e ações pedagógicas mais efetivas. Não pode ser uma prática vinculada a um professor ou professora, ela deve ser institucionalizada.

Com base nas vivências como pesquisadora, na outra sala de aula que coparticipa deste processo, enquanto os colegas de sala estavam realizando uma atividade que a professora havia direcionado, um aluno saiu de seu lugar e perguntou para a professora se ele poderia dizer algo muito importante para a turma. A professora autorizou e pediu atenção, porque o colega iria dizer algo muito importante. E, assim, ele disse: “gente, ontem eu aceitei Jesus!” Na turma, as crianças ficaram olhando umas para as outras, sem entender muito bem aquela fala. No mesmo instante, a professora questionou: “como assim, você aceitou Jesus?” E ele respondeu: “é tia, ontem eu fui na igreja, com minha mãe, e lá eu ouvi como é importante ter Ele no nosso coração, e, quando perguntaram quem aceitava Jesus, eu levantei meus braços e me senti muito feliz”, respondeu o aluno, com muita alegria e entusiasmo. A professora, naquele momento, sorriu e disse que se ela estava feliz, era o que mais importava.

Diante dessa situação, observa-se como se dão as relações institucionais fora dos muros da escola, pois, ao ter autonomia em diferentes momentos, seja no brincar, dentro e fora da escola, as crianças compartilham as experiências que vivem, especialmente quando há escuta, seja por parte dos adultos, ou, neste caso específico, da professora. Nesse sentido, Ângela Borba enfatiza que as diferentes culturas da infância emergem da concepção de interação entre as experiências com os adultos e com seus pares, atribuindo sentido ao mundo.¹³⁶ Para a autora:

As relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si.¹³⁷

As culturas infantis não são, portanto, pré-existentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Constitui, pois, um processo produzido e partilhado na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

¹³⁶ BORBA, Ângela M. *Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. p. 233-235.

¹³⁷ BORBA, 2005, p. 236.

Nessa linha de raciocínio, em relação à escuta, é necessário ouvir as crianças, sendo essa uma postura fundamental para dar visibilidade às suas manifestações. Paulo Freire também já chamava a atenção para esta questão: “ensinar exige saber escutar”¹³⁸. A escuta é fundamental no processo pedagógico. Somente assim se estabelece uma relação dialógica, em que ambos aprendem no processo interativo: crianças e professor/a.

Além da questão de religiosidade, a questão cultural e a diversidade encontrada no contexto escolar são bem amplas, e, a cada dia, tornam-se um desafio para os/as professores/as trabalhar esse aspecto e desenvolvê-lo de maneira que o respeito mútuo seja exercitado. A maior presença da cultura na escola brasileira é também uma condição de realização plena e universal de direitos culturais dos/as brasileiros/as.

Com isso, é relevante sublinhar que cada criança carrega consigo sua experiência cultural, hábitos, aprendizados, conceitos e valores referentes à convivência humana. É importante que sejam reconhecidas as identidades das crianças e a identidade da escola para que, juntas, possam ser desenvolvidas em prol da tolerância e da diversidade de maneira justa.

No que tange à religiosidade, cabe ainda dizer que os estudos de Maristela Andrade demonstram que a religiosidade brasileira ocorre a partir de dois fenômenos distintos que se interpenetram: o pluralismo religioso e o processo sincrético religioso. De acordo com a autora, a influência do campo religioso interfere diretamente nos processos identitários e na rejeição dos fluxos sincréticos,¹³⁹ uma vez que a religiosidade é intrínseca ao processo de sincretismo religioso que se desenvolve no pluralismo religioso e no jogo entre os diferentes agentes religiosos, pautados na caracterização da matriz religiosa brasileira e de trocas entre as diferentes ofertas religiosas.¹⁴⁰

Mediante às observações feitas no âmbito escolar, naquilo que se pode encontrar como aspectos ligados à religiosidade, compreende-se que a criança em sua expressividade e espontaneidade precisa encontrar neste ambiente educativo um significado mais profundo, ou seja, é na escola, muitas vezes, que ela se sente capaz de transcender os limites estreitos de uma existência autocentrada, seja a partir do diálogo com o colega, com o/a professor/a, ou outra pessoa que desenvolve recursos, de modo que as emoções, a imaginação e o intelecto ajude e enriqueça mutuamente, mesmo encontrando adversidades.

¹³⁸ FREIRE, 1998, p. 127.

¹³⁹ ANDRADE, Maristela O. A religiosidade brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *Revista CSONLINE*, Juiz de Fora, n. 14, p. 106-118, 2009. p. 106-118.

¹⁴⁰ ANDRADE, 2009, p. 108-109.

O próprio currículo prescrito não acolhe todas as necessidades e vivências que se encontram no âmbito escolar, pois, mesmo traçando, muitas vezes, as datas comemorativas que estão diretamente ligadas à religiosidade, elas não são trabalhadas de maneira significativa e efetiva como poderia ser. Nesse sentido, a educação caracteriza os indivíduos no campo social e/ou cultural, porém, o espaço educativo trata as crianças como seres idênticos na aquisição de conhecimentos, considerando que a aprendizagem se dará da mesma forma, mesmo afirmando respeito às diferenças. É possível perceber que as dificuldades de construção do conhecimento de algumas crianças se tornam angustiantes, porque o meio em que elas vivem não propicia uma aprendizagem sólida. Com isso, comumente, percebe-se a comunidade educativa culpando as crianças pelo fracasso. Mas, não se percebe ações de grande amplitude para reverter esse tipo de ensino unificado, que não oportuniza outros caminhos de aprendizagem.

Para exemplificar isso, em um dia de realização da pesquisa em campo, ao sair pelo portão da escola, no horário da saída das crianças, um pai foi buscar seu filho. Ao encontrar-se com ele, o filho disse: “Pai, amanhã é feriado”. O pai perguntou ao filho: “É, filho? Mas, é feriado de quê?” A criança respondeu: “Não sei pai.” O pai, então, pronuncia-se com tom de brincadeira: “Ué! Como você sabe que é feriado e não sabe do que é?” A criança riu.

Nesta situação, o feriado era o de *Corpus Christi*, comemorado no mês de Junho. Entretanto, muitas escolas o apresentam numa perspectiva arraigada pelas religiões cristãs, com o predomínio da religião católica romana. Assim como se observa na situação acima. Desse modo:

A pluralidade das tradições religiosas enriquece os estudos e investigações das religiões, como também se torna um desafio a uma compreensão do significado contemporâneo. [...] Ao identificarmos a religião como um fenômeno cultural, relacionada com os símbolos que nos identificam, desde as práticas tribais mais primitivas às formas ritualísticas mais elaboradas, podemos verificar a importância de estudos interdisciplinares nessa área.¹⁴¹

Isso revela o quanto é plural o ambiente escolar. Revela, ainda, como existem lacunas no seu contexto, e o quanto as crenças religiosas estão contidas em seu cotidiano. Para tanto, compreende-se que:

A escola limita-se a desenvolver somente a capacidade de ler, escrever e contar, [...]. O preparo para lidar com situações que exigem uma reflexão mais aprofundada e o preparo para o respeito às diferenças são deixados de lado.¹⁴²

¹⁴¹ VIANNA, 2014, p. 2.

¹⁴² VIANNA, 2014, p. 2.

Inserida neste contexto escolar, e entendendo os limites na linha tênue entre a escola e a família, a pesquisadora observou no mês de Junho de 2023 uma grande movimentação na UEMF Pedro Herkenhoff para a pesquisa, quando a gestão reuniu o corpo docente para dizer sobre a organização da festa junina da escola.

Alguns dias após a reunião, foi encaminhado às famílias uma solicitação de autorização para a dança, pois, na sequência aconteceriam os ensaios. Em uma das turmas que estava sob a observação da pesquisadora, percebeu-se que as crianças ficaram muito animadas, porém, algumas, apesar de mencionar que gostariam de participar, ficaram preocupadas, porque a família não iria permitir sua participação na dança. Em outro momento, quando a professora foi recolher as autorizações, a aluna com olhar meio triste disse que só iria participar do concurso do rei e rainha porque a mãe não havia deixado ela participar.

No entanto, sabemos que alguns dos tópicos relacionados às festas juninas são um pouco mais complexos de lidar no dia a dia escolar. Um deles diz respeito ao fato dessas comemorações terem um cunho religioso, o que acaba trazendo uma referência quase inevitável à igreja católica romana. Já uma segunda questão está relacionada ao fato de que o hábito de se “fantasiar de caipira” carrega consigo uma referência, muitas vezes, jocosa e estereotipada, que não reflete o real significado por trás dessas vestimentas.

Uma escola que promove eventos culturais, tais como, o carnaval e a festa junina, que são manifestações culturais do folclore e da história brasileira, certamente encontrará resistência por parte de muitas crianças e de suas famílias, para que o tema seja abordado unicamente como um aspecto educacional, não envolvendo práticas não aprovadas em sua religião. Diante dessa realidade, Paulo Thomaz reitera essas questões no espaço escolar, pois, para ele, situações desse tipo ferem o que a legislação sublinha perante o ensino promovido nos espaços escolares, isto é, as religiões estão sendo agentes influenciadores na vida escolar das crianças, caminhando contra a proposta de uma escola laica baseada nos preceitos da Constituição vigente, que versa sobre a pluralidade cultural.¹⁴³ Observe:

Os sistemas educacionais evidenciam, por meio do processo de escolarização, a regulação social inerente ao Estado. De modo geral, as atuais reformas escolares vêm sendo marcadas por uma política de redução sistemática do conhecimento com ênfase no controle e na recomposição da estrutura de poder autoritário. Tais reformas fragmentam e enfraquecem os sujeitos da escola em sua discussão política [...]. Assim sendo, o trabalho dos professores e a sua identidade na instituição escolar são

¹⁴³ THOMAZ, Paulo R. V. *As influências religiosas no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2014. p. 47.

atingidos por uma regulação social específica da sua prática pedagógica na sala de aula.¹⁴⁴

Ao observar esses dois pontos, questiona-se: como a escola pode abordar essas questões sem reforçar estereótipos negativos, nem privilegiar uma determinada religião, no momento de se trabalhar com as festividades juninas, mesmo entendendo que a laicidade deve estar presente no âmbito escolar?

Por esse viés, entende-se que a chave para isso está em desenvolver um olhar para essas festas a partir da cultura popular em que os pequenos estão inseridos. Ou seja, na ótica da pedagogia histórico-crítica, como já delineado. Assim, como tantas outras celebrações, as festividades do mês de Junho se incorporaram à cultura popular brasileira. Não importa a religião, mas é comum que todas as crianças frequentem essas festas e participem das comemorações, sem a intenção de fazer celebrações que tenham a ver com determinada religiosidade originada um dia numa comemoração das festas juninas.

É mister que o trabalho desenvolvido nesta transição escolar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser inclusivo. Crianças de diferentes religiões, com diferentes crenças, ou até mesmo algumas que não possuem nenhuma religião frequentam as escolas públicas brasileiras. Porém, ao discutir esse tipo de comemoração na escola, pode-se abordar a origem histórica das festas juninas, por exemplo, e reforçar os elementos culturais que fazem parte dessa prática, como as músicas e as danças.

Além disso, ao apresentar essa perspectiva das origens históricas e dos elementos culturais envolvidos nessas comemorações, pode-se inserir no mesmo nível a questão da alimentação, por exemplo – visto que também é um elemento cultural a ideia de se alimentar com determinados tipos de doces e bebidas, nessa época do ano. Pode-se construir, assim, uma abordagem mais completa e com menos referências à determinada religiosidade. Essa imersão cultural vivenciada no espaço escolar faz refletir como não sendo manifestações únicas as culturas, ou seja:

Nunca permaneceram isoladas nem são estes imutáveis. Muitas das características que as pessoas consideram, muitas vezes, como próprias de sua cultura, são em realidade, produtos de diferentes contatos, influências, misturas e adaptações. Não há nenhuma cultura que seja totalmente homogênea em seu interior nem completamente impermeável às influências externas. As culturas são flexíveis, fluídas, mutáveis, cambiantes.¹⁴⁵

¹⁴⁴ PIRES, Joelma L. V. O trabalho de professores no processo de implementação do currículo por competências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2018. p. 157.

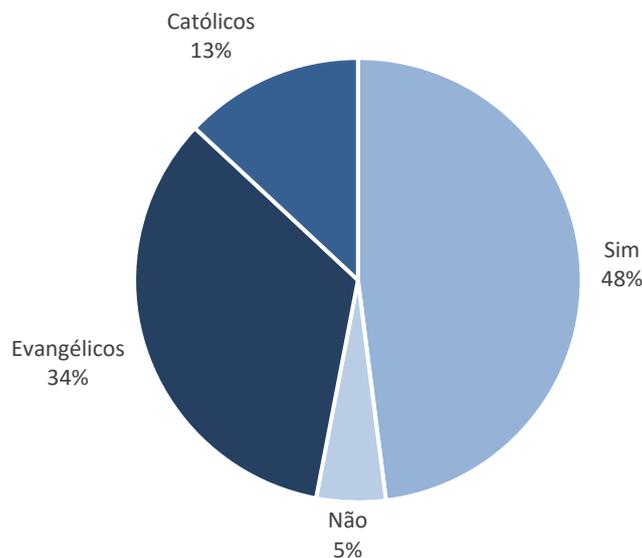
¹⁴⁵ CÂMARA, África M.; PANTOJA, Antonio. *Interculturalidade e educação*. Madrid: FUI, 2005. p. 62.

Parte destas amarras culturais bem como pessoais no espaço escolar, ao aproveitar a oportunidade da ida dos/as responsáveis à escola para uma reunião pedagógica, foi entregue um questionário para as famílias para contribuir no processo formativo e descritivo da pesquisa.

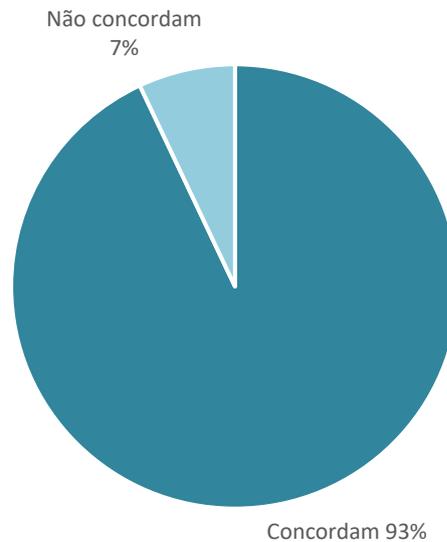
Mas, antes da entrega dos questionários, foi feito um pedido de autorização ao diretora UMEF quanto aos participantes diretos da pesquisa. O questionário foi entregue para quarenta responsáveis, porém, somente trinta e cinco o responderam. Para uma melhor visualização e entendimento, neste questionário havia as seguintes perguntas semiabertas: 1- Você tem alguma religião? Se sim, qual? 2- Você tem algum momento que esteja relacionado a religiosidade com a sua família? 3- Ao saber que a religiosidade também está presente na escola, seja no momento da entrada com o hino “Pai Nosso”, bem como o componente curricular Ensino Religioso, você concorda com esse tipo ações dentro do espaço escolar? Por que?

Os gráficos a seguir ilustram os resultados. No primeiro e no segundo, respectivamente, enfatiza-se o ponto da discursão e análise entre a religião das famílias, bem como a denominação mais presente relatada nos questionários, como também considera-se se essas famílias separam algum momento de religiosidade com seus filhos. Observe:

Gráfico 1: Apresentação dos resultados sobre a religião e a denominação dos responsáveis¹⁴⁶



¹⁴⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Gráfico 2: Apresentação sobre os momentos de religiosidade com os filhos¹⁴⁷

Além da análise dos questionários, a pesquisadora pôde observar a boa vontade das famílias em participar do processo educativo e formador. Isso trouxe um sentimento de que o assunto é muito relevante, seja para o aspecto social ou educacional. Na primeira pergunta, questionou-se se os responsáveis tinham alguma religião e qual seria ela. Nessa pergunta, dos 35 questionários respondidos, 48% responderam que sim; e 5% não tinha uma religião. Dentre os 48% que responderam positivamente, todos eram cristãos e cristãs; e 34% disseram ser evangélicos, apontando, assim, para diversas denominações, tais como: Assembleia de Deus, Igreja Cristã Maranata, Deus é Amor, Adventista, dentre outras. 13% responderam ser católicos romanos. Contudo, 5% dos responsáveis disseram não ter religião, porém, visitam igrejas esporadicamente.

A segunda pergunta se relaciona ao meio social que a criança está inserida, desde o seu nascimento, isto é, o seio familiar. Nesta pergunta, questiona-se sobre os momentos de religiosidade com a família, ou seja, se há momentos separados para esse fim. Nesta questão, de 35 questionários respondidos, 80% responderam que viviam esses momentos com seus filhos e filhas, por exemplo: oração à noite, cantar e ouvir louvores, entre outros. 20% disse que não ou raramente tem esses momentos, apenas, às vezes, quando se reúne com familiares em dias de almoço ou confraternização.

Ao observar esses resultados, recorre-se à literatura mais uma vez para compreender que, em síntese, não é possível isolar as crianças que chegam na escola dos seus contextos que

¹⁴⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

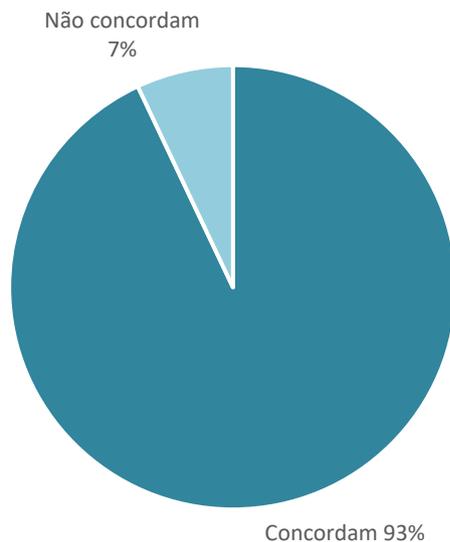
envolvem a prática da religiosidade. Nesse sentido, de forma semelhante, como refletimos, Geertz ressalta que a religião é um sistema de símbolos, que dá sentido a existência.¹⁴⁸

De modo geral, ao retomar as ideias de Paulo Freire, pode-se dizer que uma educação que liberta é aquela que instaura no ser educando/a um profundo respeito à diversidade, pois, como nos diz a máxima popular, só é possível amar aquilo que se conhece. Para se conhecer a tradição religiosa do outro, é preciso estar receptivo, reconhecendo a sacralidade daquela tradição. Por esse fato, a pedagogia freireana também abrange a dimensão psíquica da educação, pois, visa instaurar o amor à vida e a sensibilidade de que a alteridade religiosa do outro é sagrada.

Portanto, neste aspecto representativo nos gráficos acima, pode-se entender que entrar em contato com a tradição do outro não significa abrir mão de sua própria fé – correndo o risco de enfraquecê-la. Pelo contrário, é a partir do encontro genuíno – pautado pela dialogicidade – que a fé de ambos é envolvida e aprimorada.

A partir dessa visão, pode-se observar o terceiro gráfico, ao passo que representa o resultado sobre o ponto de vista das famílias em relação a canção “Pai Nosso”, no âmbito escolar. Veja:

Gráfico 3: Apresentação dos resultados sobre a concordância ou não sobre essa ação dentro do espaço escolar¹⁴⁹



Por conseguinte, a terceira pergunta se direciona para as ações da escola, voltadas à religiosidade, bem como ao componente curricular Ensino Religioso. Isto é, interpela-se se as

¹⁴⁸ GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 67.

¹⁴⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

famílias concordam ou não com o hino “Pai Nosso” – que se refere a oração cristã do Pai Nosso – realizada cotidianamente no momento da entrada das crianças na escola. Nesta questão, todos responderam que concordavam com esse tipo de ação, como também em relação ao componente curricular Ensino Religioso.

Dentre os questionários respondidos, apresentaram-se alguns apontamentos das famílias, por exemplo, que concordavam, desde que essas ações e/ou componente curricular respeitasse a individualidade das crianças. Outros apontaram para a importância dessas ações, pois compreendem que esse tipo de trabalho na escola auxilia e favorece o desenvolvimento de uma cultura de paz. Uma fala, em especial, chamou a atenção da pesquisadora acerca das manifestações religiosas. Segundo a mãe de uma criança, ela não vê problemas em cantar a canção do “Pai Nosso” dentro do espaço escolar, pois, para ela, todas as religiões, mesmo com suas diferenças, acreditam em Deus.

Por meio dessa fala, vale retomar algumas linhas anteriores da pesquisa para sublinhar uma lacuna presente em relação ao conhecimento das famílias. A família é o primeiro núcleo social que influencia na formação da criança, e a escola, ao estabelecer as interlocuções que contemplam as diversidades, a coexistência, a liberdade religiosa e o respeito, também amplia o conhecimento intelectual e moral delas. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola, enquanto instituição pedagógica e educativa, pavesse caminhos para dialogar e potencializar o conhecimento sobre essas questões sobre a religiosidade, bem como sobre a laicidade que faz parte do âmbito escolar.

Pode-se traduzir essa questão especificamente na importância da vivência das crianças para a escola, no sentido de que por diversos meios, tais como, a educação contextualizada, o diálogo permanente entre escola, família e comunidade e o esforço colaborativo, possibilite um processo de humanização, desvelando a elas uma oportunidade de “ler o mundo” de maneira crítica, consciente e passível de ser transformado por práticas conscientes. Afinal, “o mundo não é. O mundo está sendo”¹⁵⁰.

Na próxima seção, apresentam-se os resultados da pesquisa pelas lentes docentes sobre as questões que envolvem a religiosidade no espaço escolar.

¹⁵⁰ FREIRE, 1987, p. 30.

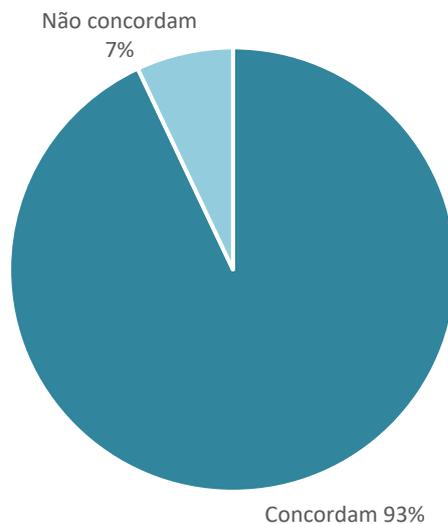
3.3 O olhar pedagógico sobre a religiosidade e sugestões propositivas

Nesta seção, aborda-se os resultados obtidos através do questionário enviado para os/as professores/as e a pedagoga da UMEF Pedro Herkonhoff, que fazem parte desse estudo de caso. No total, foram enviados vinte questionários para os/as profissionais atuantes na escola, porém, apenas quinze o devolveram respondido.

Ao traçar um olhar para as questões pertinentes à pesquisa sejam desveladas, foram desenvolvidas as seguintes perguntas para o corpo docente: 1) Você têm alguma religião? Se sim, qual? 2) Há quanto tempo atua como professor (a)? e quanto tempo atua nesta instituição de ensino? 3) Em relação a sua formação inicial e continuada, você já estudou algo sobre a religiosidade no espaço escolar? 4) Você acha que a sua religiosidade interfere ou contribui na sua prática como docente? 5) Você já presenciou dentro da sala de aula falas, expressões, brincadeiras e atitudes das crianças que tem correlação com cada tipo de religiosidade? Dê um exemplo. 6) Você já trabalhou com os alunos algum assunto que aborda questões de religiosidade, ou diversidade cultural? 7) Você concorda em trabalhar com as datas comemorativas que tenha relação com religiosidade em sala de aula? Por quê? 8) Você concorda em cantar o hino do “Pai Nosso” no momento da entrada dos alunos? Por quê?

No intuito de observar o perfil dos/as professores/as, nos gráficos 4, 5 e 6, respectivamente, apresentam os resultados e apontam para as crenças e o tempo de atuação como docente e na UMEF pesquisada.

Gráfico 4: Apresentação dos resultados sobre a religião dos professores¹⁵¹



¹⁵¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Com base nas respostas descritas no questionário semiaberto aplicado, pode-se limitar algumas religiões apontadas pelos/as profissionais. Assim, observa-se somente duas categorias nas respostas: católicos romanos e evangélicos, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Apresentação dos resultados sobre qual a religião dos professores¹⁵²

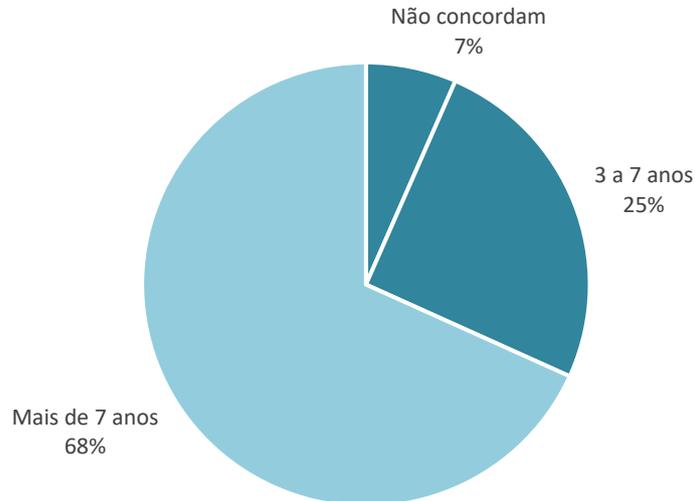
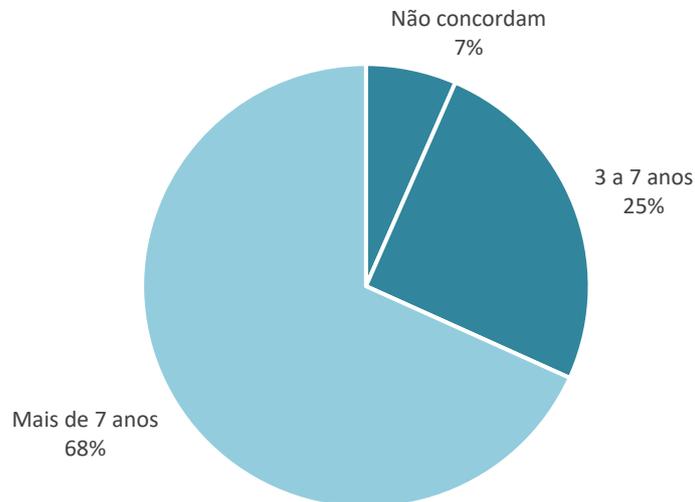


Gráfico 6. Apresentação sobre o tempo de carreira dos profissionais¹⁵³



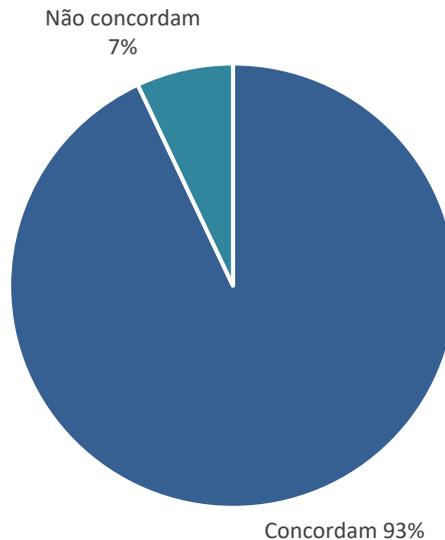
Neste aspecto, observa-se que não há profissionais recém atuantes na docência, de um a três anos de atuação. 27 % dos profissionais entrevistados têm de 3 a 7 anos de atuação, a grande maioria tem mais de 7 anos de na carreira, perfazendo 73% dos/as profissionais.

¹⁵² Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

¹⁵³ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Nesta mesma perspectiva formativa dos/as profissionais da educação, o próximo gráfico explana sobre a formação inicial e continuada do corpo docente. Se eles/as já estudaram ou se já tiveram formação sobre assuntos pautados nas questões que envolvem a religiosidade no espaço escolar. Observe:

Gráfico 7: Apresentação sobre formação dos professores pautada nas questões de religiosidades no espaço escolar¹⁵⁴



O gráfico reflete as fragilidades do sistema educacional, seja na formação inicial ou continuada, em especial quando se observa que 87% dos/as profissionais participantes da pesquisa estão ligados diretamente ao processo ensino-aprendizagem das crianças. Em geral, eles/as não tiveram nenhum estudo sobre as questões voltadas para a religiosidade no espaço escolar. Mas, os poucos que tiveram encontram-se dentro dos 13%, e eles/as apontaram que tiveram poucas aulas enquanto cursavam a faculdade.

Compreende-se a necessidade de buscar uma educação intercultural, ou seja, como uma educação que estimula as crianças a um posicionamento crítico na relação entre as culturas, com uma postura de abertura frente às diferenças. Trata-se, pois, de uma educação promotora do respeito, da empatia, da aceitação e do reconhecimento necessário para atuar nas escolas, para que a interculturalidade seja desenvolvida de forma crítica, conforme ressalta Vera andau.¹⁵⁵ Um dos objetivos, apontados pela BNCC é perceber “a escola, como espaço de aprendizagem

¹⁵⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

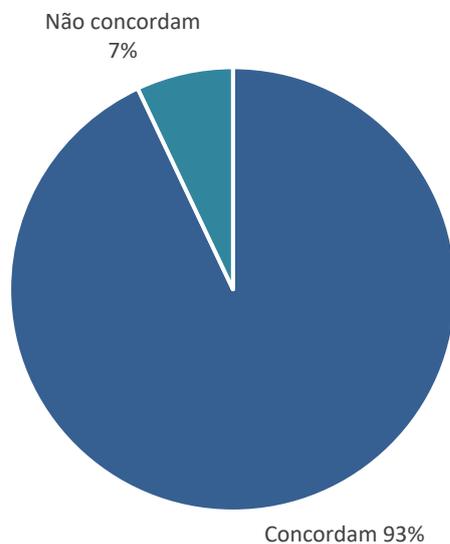
¹⁵⁵ CANDAU, Vera M. Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais. *Viga Pedagógico*, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. p. 338.

e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.”¹⁵⁶

Esses aspectos incluem a escola esteja a serviço de uma educação libertadora e transformadora,¹⁵⁷ pois, é necessário que esse assunto esteja presente na formação inicial e continuada dos/as professores/as. Mesmo assim, os desafios relativos à interculturalidade precisam ser enfrentados efetivamente e partem desde a compreensão de que a escola ainda é um espaço em que predomina a valorização da cultura hegemônica – muitas vezes, trabalhando a interculturalidade de forma estereotipada e folclorizada –, ao estabelecimento de políticas públicas que não estejam relacionadas apenas ao âmbito da educação, mas que perpassem outros eixos como a cultura, a economia e a saúde, por exemplo.

Nos dois gráficos a seguir, explanam-se os resultados que apontaram se os/as profissionais compreendem se sua religiosidade contribui ou interfere na prática educativa. O gráfico subsequente aponta se esses/as profissionais já trabalharam sobre as questões que abordam a religiosidade nas salas de aula. Veja:

Gráfico 8: Apresentação do resultado sobre interferência/contribuição da religiosidade dos docentes de acordo com a prática pedagógica¹⁵⁸

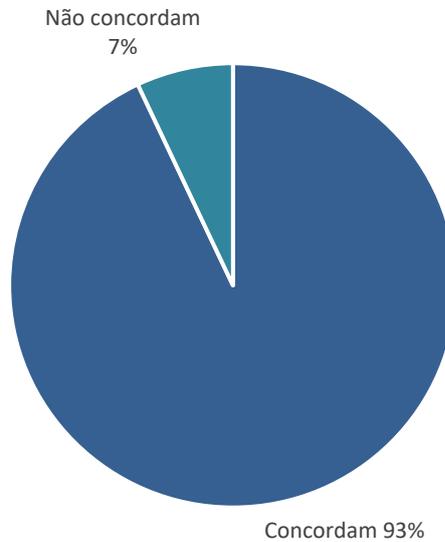


¹⁵⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018, p. 14.

¹⁵⁷ FREIRE, 1987, p. 39.

¹⁵⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Gráfico 9: Apresentação do resultado sobre a abordagem em sala de aula sobre religiosidade ou diversidade cultural¹⁵⁹



No oitavo gráfico, 87% dos/as entrevistados/as responderam que sua religiosidade contribui e/ou interfere em sua prática pedagógica. Apenas 13% acreditam que ela não interfere na função educativa. Dessa forma, os/as profissionais também responderam de maneira unânime que já trabalharam em sala de aula com temas voltados para a diversidade cultural e/ou religiosa, conforme apresentado no oitavo gráfico.

Mediante as leituras e análise para a categorização dos resultados obtidos com o oitavo e o nono gráfico, de acordo com a postura docente, o pensamento de Pierre Bourdieu se mostra pertinente. Para ele, 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.¹⁶⁰

Nesta linha de raciocínio, Pierre Bourdieu enfatiza que os/as professores/as, de forma inconsciente, enaltecem com certa naturalidade as crianças que seguem valores, padrões de comportamento e regras, pressupondo certas competências que são adquiridas de fato na esfera familiar e social delas. Nessa dinâmica, o/a professor/a demonstra sua satisfação de autoridade na relação aluno/a-professor/a e tem o *feedback* esperado.¹⁶¹

¹⁵⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

¹⁶⁰ BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 63.

¹⁶¹ BOURDIEU, 2014, p. 63.

A relação social interfere diretamente em uma série de ações e comportamentos, não sendo necessariamente neutra, fazendo surgir uma reprodução e legitimação nos espaços sociais que possui alicerces estruturantes nos diferentes campos da sociedade. Isso não é diferente no campo escolar, onde, geralmente, as crianças são tratadas de forma homogênea, apesar de oriundas de diferentes contextos sociais. A escola faz surgir, assim, um paradoxo de sua função, sendo necessária a busca por uma releitura da significação de seu papel variável, que ora lhe atribui a função de transformadora e democratizadora, ora como parte da legitimação arbitrária de diferentes apreciações e disposições, o que impõe a violência simbólica nas diferentes práticas. Nesse âmbito, é possível notar que a escola ignora as desigualdades sociais, culturais e econômicas das crianças.

Nesse diálogo, uma questão relevante é a mediação pedagógica. Para Paulo Freire, ao ensinar, aprendemos, e, ao aprender, ensinamos. Ele afirma que “não há docência semdiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”¹⁶². Posto isso, compreende-se que o/a professor/a deve se colocar como um mediador no processo educativo, possibilitando o estabelecimento de relações dialógicas em um encontro democrático. A relação aluno/a-professor/a se coloca como um processo de construção do conhecimento.

No nono gráfico, dentro desta perspectiva, uma das professoras entrevistadas mencionou que trabalha sobre as questões voltadas à religiosidade a partir do currículo, em que existe a temática étnico-racial. Nesse contexto, são trabalhadas as religiões de matriz africana.

Ao tratar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, observa-se que, seja nas formações ou na atuação docente nas séries iniciais, o objetivo central é a alfabetização das crianças. Compreende-se bem a importância desse processo na vida escolar das crianças, haja vista a necessidade e as habilidades que devem ser trabalhadas nesta etapa educacional. Contudo, para o/a professor/a, não se trata de deixar de ensinar os conteúdos, mas, trata-se de promover uma crítica a respeito dos conteúdos abordados e analisar como tais conteúdos devem ser abordados.

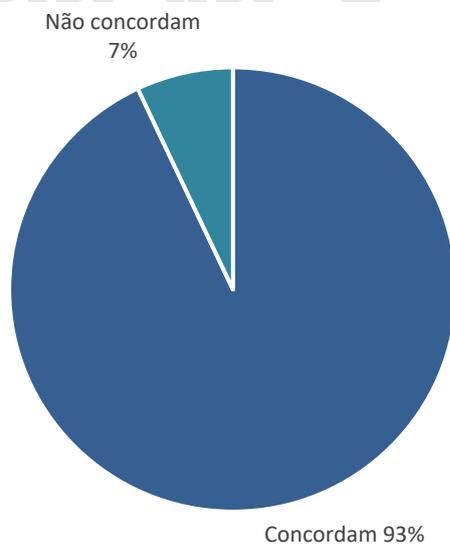
Sobre esses aspectos, os gráficos subsequentes – 10, 11 e 12 – irão demonstrar a parte mais prática e a vivência em sala de aula e no espaço da escola. No décimo gráfico, observam-se os resultados sobre a pergunta direcionada ao olhar do/a professor/a sobre as situações vivenciadas com as crianças em momentos de brincadeiras, narrativas e ações correlacionadas à religiosidade.

¹⁶² FREIRE, 1987, p. 12.

No décimo primeiro gráfico, a pergunta se direciona sobre a opinião do/a professor/a em relação ao trabalho em sala de aula voltado às datas comemorativas de cunho religioso. No décimo segundo gráfico, pergunta-se sobre o momento da canção do “Pai Nosso”, na qual as crianças participam no momento da entrada na escola.

Antes de apresentar os resultados, é necessário reafirmar que o caráter laico do Estado, além de pressupor a separação e a distinção das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Contudo, o fenômeno religioso faz parte da cultura humana, e, portanto, cada religião é peculiar, porque expressa diferentes linguagens e formas de acreditar, de celebrar, de se relacionar com a diversidade e de simbolizar vivências. Dessa forma, essa heterogeneidade se mostra interessante em todos os aspectos trabalhados na formação dos/as professores/as e no cotidiano escolar como riqueza cultural, no intuito de fortalecer vínculos interpessoais a partir da diversidade e do respeito. Observe o próximo gráfico:

Gráfico 10: Apresentação do resultado sobre vivência em sala de aula mediante as narrativas, expressões e ações das crianças que demonstram experiências de religiosidade¹⁶³



¹⁶³ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Gráfico 11: Apresentação do resultado sobre o posicionamento dos professores sobre as datas comemorativas de cunho religiosa abordados em sala de aula¹⁶⁴

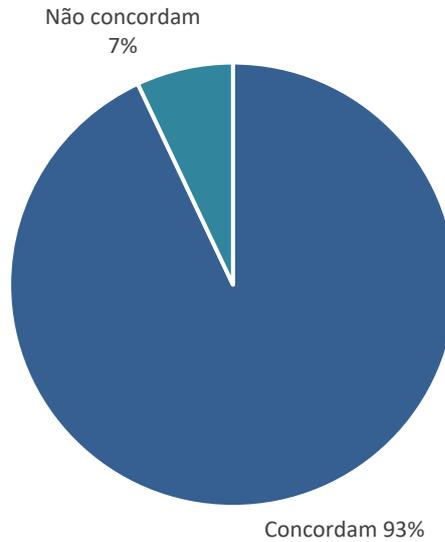
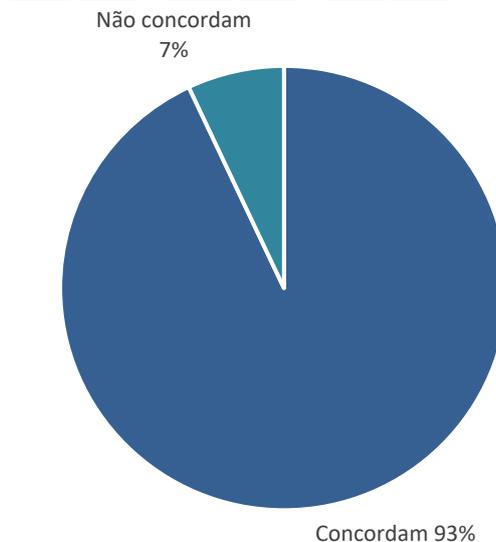


Gráfico 12: Apresentação do resultado sobre a opinião do corpo docente em relação ao momento da entrada dos alunos na escola com a canção do Pai nosso¹⁶⁵



Nesta categorização de análise, os pontos de interligação entres os gráficos acima ilustrados apontam que a religiosidade faz parte em sua totalidade das disposições culturais do indivíduo, isto é, um elemento simbólico interiorizado. Como se pode observar, no décimo gráfico, 100% do corpo docente já presenciou, falas, narrativas, brincadeiras e expressões das crianças correlacionadas à religiosidade.

¹⁶⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

¹⁶⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

A religiosidade pode ser considerada metaforicamente uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário. No entanto, é mais comum que faça parteda experiências mais profundas dos sujeitos, de modo que eles nem sempre percebam que operam com base em pontos de vista religiosos, como exemplificado pelas professoras pesquisadas. Um exemplo dessa vivência da professora, foi por ela lembrado quando as crianças usam o termo macumbeiro/a como um xingamento, no sentido pejorativo. Neste caso, seria interessante indagá-los/as sobre o que seria ser macumbeiro/a; de onde surgiu essa religiosidade, dentre outros aspectos, pois, essa questão se configura na intolerância e no préjulgamento do desconhecido.

No contexto da UMEF Pedro Herkenhoff, a religiosidade foi naturalmente incorporada na atuação docente. As professoras pesquisadas, por certo, constituem-se em um só agente, a saber, um sujeito profissional e um sujeito religioso, sendo que as duas dimensões estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir.

Em relação ao décimo primeiro gráfico, 72% dos/as professores/as concordaram sobre trabalhar datas comemorativas – seja de cunho religioso ou não – em sala de aula. Apenas 27% estiveram em desacordo. Os/as profissionais que se enquadram nos 72% abordaram que concordam em trabalhar as datas comemorativas, pois, muitas delas fazem partedo contexto cultural do país e do contexto local. Os/as profissionais que não concordaram apontam que já presenciaram situações constrangedoras, e, em uma delas, um aluno não pôde participar de um desses eventos. De maneira mais fidedigna, a professora descreveu da seguinte maneira: “Não concordo. Pois, nem todos os estudantes são contemplados. Houve uma situação em sala de aula em que um estudante não pôde participar da festinha de aniversário do colega, por causa da religião da família. Imagina se fosse uma data comemorativa religiosa!”

No último gráfico, 93% concordam com a canção do “Pai Nosso” no momento da entrada das crianças na escola. A minoria, apenas 7%, diferem dessa ideia. Uma análise relevante perante essa questão é que a maioria dos/as entrevistados/as está de acordo que a escola adote essa prática religiosa. Desse modo, acredita-se que as crianças, os/as responsáveis e a maioria dos/as professores/as não sabem que a escola deve ser um espaço laico, e que a religião não pode ser manifestada através de práticas proselitistas.

Ao compreender como a religiosidade influencia as práticas e as ações pedagógicas na formação das crianças que convivem UMEF Pedro Herkenhoff, verifica-se que, além do convívio social e familiar, a escola, mesmo sendo uma instituição pública de ensino que deveria ter um caráter laico e fomentar a igualdade cultural, religiosa e social, declina-se ainda para uma visão hegemônica e proselitista por meio de metodologias que se dissolvem no currículo prescrito.

Diante do exposto, pode-se dizer que a escola – bem como outras instituições públicas brasileiras – além de instrumentalizar os sujeitos para ofícios da vida, também exerce influência na construção identitária. Por isso, tais agências socializadoras possibilitam acesso às ferramentas para que os sujeitos aprendam 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. 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. Faz-se necessário orientar a comunidade escolar acerca da necessidade de se ofertar uma educação sem viés proselitista, sendo, talvez, o maior desafio na questão pedagógica, respeitando além da Constituição Federal vigente bem como a própria comunidade escolar.

Como decorrência, no Brasil tem sido crescente o discurso religioso circulando nas escolas públicas, seja na etapa da Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Tal discurso compõe o cotidiano escolar, como foi apresentado na pesquisa, por intermédio de reprimendas e orações, bem como de ensinamentos de conteúdo religioso que se misturam ao currículo da escola. Por exemplo, as datas comemorativas quando o discurso religioso silencia as crianças, desconsiderando aquelas que não compartilham da mesma fé da maioria. É primordial entender que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Contudo, quando se fala em abordagens religiosas e em diversidade cultural – nas práticas pedagógicas específicas da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental –, o que se está propondo é justamente o inverso do ensino confessional. O que se quer é um ensino libertador e em diálogo com as religiões. Nesse sentido, para potencializar o diálogo e o processo formativo, tem-se como primeira sugestão propositiva uma roda de conversa com a comunidade escolar com palestras, ou até mesmo com os/as professores/as, afim de contribuir sobre o entendimento do termo laico ou laicidade, sobretudo, para desmistificar e desconstruir ideias preconceituosas e desconhecidas que devem ser descortinadas no âmbito escolar. Pode-se utilizar recursos metodológicos como filmes e/ou contação de histórias, de maneira lúdica, priorizando uma linguagem que atenda os responsáveis para uma fácil compreensão e significativa para a comunidade escolar.

Uma segunda sugestão propositiva seria uma formação para o corpo docente, trazendo à sua prática frases e situações que exemplifiquem a expressividade das crianças, e, a partir

delas, dialogar com textos que abordam essa temática. A materialização dessa formação pressupõe atividades significativas para serem realizadas com as crianças em forma de teatro, ilustração com desenhos ou em forma de histórias em quadrinhos ou cartazes, afim de comunicar para qualquer pessoa que transite pelo espaço escolar.

Uma última proposta, em vez de cantar a canção do “Pai Nosso”, pode-se fazer um concurso de poemas e rimas que aborde temas como: respeito, amor, alegria, paz, dentre outros valores. A partir disso, criar a melodia para ser a canção oficial desta unidade de ensino. Frente ao exposto, e após ter sido apresentada a análise estudo de caso realizada na UMEF Pedro Herkenhoff, em Vila Velha-ES, quando se compreendeu o papel pedagógico sobre a influência da religiosidade na transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, passa-se à conclusão desta pesquisa.



CONCLUSÃO

A pesquisa buscou compreender como a religiosidade influencia as ações pedagógicas na formação das crianças que convivem nas instituições públicas de ensino do Município de Vila Velha-ES, a partir de um estudo de caso realizado na UMEF Pedro Herkenhoff. Para tanto, o enfoque da pesquisa recaiu sobre a influência da religiosidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entrelaçando, assim, a importância de ações pedagógicas nesta etapa de ensino, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica empreendida por Demerval Saviani.

Acredita-se que a pesquisa pode colaborar com reflexões sobre como a produção e/ou a materialização de metodologias e ações pedagógicas pode contribuir para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e para a superação de um sistema ainda marcado por estratégias tradicionais de ensino, com aulas expositivas não dialogadas e utilização maciça de livros didáticos que, muitas vezes, apresentam um panorama da cultura hegemônica e se distanciam da realidade brasileira, em especial no que tange à religiosidade.

A assunção de uma postura pedagógica histórico-crítica contribui para que os/as professores/as não se deixem levar pelo modelo de representação, incorrendo em um processo de simples transmissão de conhecimentos. À luz do pensamento de Paulo Freire, depreende-se que ensinar não é transferir o conhecimento, e sim criar possibilidades para a sua própria produção e/ou sua construção.

Refletir sobre as potencialidades das crianças por intermédio de suas narrativas, expressões e ações que englobam suas religiosidades e contexto social emergiu como uma forma de desvelar outras ferramentas, evidenciar possibilidades e incentivar um olhar crítico para os discursos produzidos e seus efeitos sob uma prática inclusiva e dialógica pautado na laicidade.

A partir das leituras realizadas, das observações empreendidas e do estudo de caso realizado, sente-se a necessidade de ressaltar que as experiências das crianças, muitas vezes, quando são contextualizadas com sua religiosidade ou com a sua crença, faz com que os/as professores/as acabam por inviabilizá-las para evitar possíveis conflitos ou porque não comungam da mesma fé da criança. Desse modo, é preciso potencializar as experiências das crianças está garantido nos documentos oficiais, e, assim, pensar em como abordar as diferentes religiões nesta etapa tão importante da vida escolar, isto é, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É necessário, pois, inserir ações pedagógicas relevantes, em especial

quando as crianças trazem em seus diálogos com os colegas ou em suas expressões verbais e corporais suas vivências cotidianas que envolvem a religiosidade.

Nesta perspectiva, os/as professores/as precisam compreender que promover espaços para que a criança fale de suas experiências culturais e religiosas é abrir espaços para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e ativos que, certamente, podem contribuir para um movimento de tolerância religiosa na sociedade atual, e, ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento das crianças em relação às diferentes culturas. Em outras palavras, os/as professores/as precisam estar dispostos a reinventar-se a cada proposta que a criança apresenta no espaço escolar, conduzindo com criatividade e alegria as vivências delas. A cultura da paz se faz no conhecer e respeitar as diferenças. É direito da criança vivenciar a sua cultura religiosa, bem como aprender sobre outras tradições religiosas e que cada criança tem o direito de expressar a sua religiosidade.

O conhecimento social e uma formação inicial e continuada para o corpo docente na abordagem da religiosidade apresenta-se na perspectiva das práticas pedagógicas, estabelecendo pressupostos éticos e científicos sem privilegiar uma religião em detrimento da outra. Nesse sentido, é importante entrelaçar a fé e a razão, para garantir o conhecimento que contribui para a formação do ser humano, visando a integralidade. Sendo assim, a escola como um espaço de humanização no processo de ensino-aprendizagem, cuja função consiste em ensinar e educar, abriga um paradoxo entre o que tenta oferecer e o que é oferecido, refletindo, de maneira negativa, o poder simbólico das relações sociais que é imposto por meio de uma violência praticada de maneira silenciosa no dia a dia, deixando interferir negativamente na socialização e na aprendizagem das crianças.

Diante do exposto, é necessário desenvolver um olhar pedagógico histórico-crítico sobre as relações interpessoais no contexto da sala de aula. Espaço este que não deve se limitar ao ensino-aprendizagem, uma vez que compreende outros processos que afetam decisivamente a construção e o desenvolvimento das crianças. Isso requer colocar em evidência espaços marginalizados do fazer pedagógico, tais como: as falas, as impressões, os gestos e a reprodução de determinados comportamentos sociais como legitimação e segregação que servem como reforço para a formação de crianças na escola. Por isso, entender as ações dos/as professores/as em salas direcionadas às crianças e problematizá-las diante dos desafios que se impõem à escola, representa uma forma de atender essas crianças público-alvo desta pesquisa, como condição de uma questão pertinente ao processo ensino-aprendizagem, envolvendo a socialização e a formação das crianças em sua integralidade.

A pesquisa realizada será aplicada em diálogos formativos com colegas docentes. O tema da cultura do direito à religiosidade das crianças em sua diversidade necessita ser pesquisado, dialogada e respeitada. É necessário que a formação continuada de professores/as estude, dialogue sobre a pluralidade religiosa e cultural brasileira, aprendendo a conhecer, a valorizar e a respeitar as diferentes culturas locais, regionais e nacionais.



REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo B. Ensino Religioso: oficial e textualidade. In: CONGRESO
- ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ALMEIDA, Ronaldo; TONIOL, Rodrigo. *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. São Paulo: Unicamp, 2018.
- ALVES, Alan N. A influência pedagógica do ensino religioso para a formação cidadã. *Revista Diversidade Religiosa*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2015.
- ALVES, Rubem. *O que é religião*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ANDRADE, Maristela O. A religiosidade brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *Revista CSONLINE*, Juiz de Fora, n. 14, p. 106-118, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BÍBLIA de Jerusalém. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.
- BLANCARTE, Roberto. O porquê de um estado laico. In: LOREA, Roberto A. *Em defesa as liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 17-33.
- BOBSIN, Oneide. *Correntes religiosas e globalização*. São Leopoldo: EST, 2002.
- BORBA, Ângela M. *Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRANDÃO, Carlos R. *O festim dos bruxos: estudos sobre religião no Brasil*. São Paulo: Ícone, 1987.
- BRANDENBURG, Laude E. O difícil exercício da cidadania. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p. 78-98, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular para a Educação Infantil: Introdução*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CÂMARA, África M.; PANTOJA, Antonio. *Interculturalidade e educação*. Madrid: FUI, 2005.

CANDAU, Vera M. Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais. *Viga Pedagógico*, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010.

CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Reinventar a escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 47-60.

CANTARELLI, Juliana M.; GENRO, Maria E. H. Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 280-297, 2016.

CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. [s.d.]. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARDOSO, Marcélia A.; SILVA, Glória F. B. A transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo. In: *REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA* [Site institucional]. 21 mar. 2019. Disponível em: http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-transicao-das-criancas-da-educacao-infantil-para-o-primeiro-ano-do-ensino-fundamental-reflexoes-sobre-o-processo--2_. Acesso em: 13 out. 2022.

CARVALHO, José J. *Um espaço público encantado. Pluralidade religiosa e modernidade no Brasil*. Brasília: UNB, 1999.

CECHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), IX, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. p. 7-12. [pdf].

CORRÊA, Rosa L. T. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibope, 2008.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, C. FUNDEB falha ao não definir metas, afirma especialista. In: FOLHA DE SÃO PAULO [Site institucional]. 11 dez. 2006. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 25 set. 2022.

CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

DOMINGOS, Marília F. N. Ensino Religioso e Estado laico: uma lição de tolerância. *Revista Rever*, São Paulo, n. 3, p. 45-70, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

GAZETA ONLINE [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIOVANETTI, José P. Psicologia e espiritualidade. In: AMATUZZI, Mauro M. (org.). *Psicologia e espiritualidade*; São Paulo: Paulus, 2005. p. 129-145.

GOUVEIA-PEREIRA, M. *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HEERDT, Mauri L.; COPPI, Paulo. *Como educar hoje? Reflexões e propostas para uma educação integral*. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

IBGE. *Censo 2010*. [s.d.]. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Revista Interações*, Coimbra, v. 10, n. 32, p. 5-26, 2014.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OMEP), I, 2000, Osório. *Anais...* Osório: OMEP, 2000. p. 1-14. [pdf].

KUNZENDORFF, Catia N. *A religiosidade nas práticas dos/as discentes da Educação Infantil na UMEI Professora Nirlene de Oliveira Almeida no Município de Vila Velha na compreensão docente*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 51-52.

LATINOAMERICANO DE RELIGIÓN Y ETNICIDAD (CLARE), XI, 2006, São Bernardo do Campo. *Anais...*São Bernardo do Campo: CLARE, 2006. [pdf]. p. 13.

LIBÂNEO, José C. *Adeus, professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escola. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARAVILHA, Mara. *Pai nosso: oração em forma de canção*. [YouTube, 06 nov. 2020]. São Paulo: Mara Maravilha Oficial, 2020. (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ngZFirMFHE>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MARTINATI, Adriana Z.; ROCHA, Maria S. P. M. L. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; CNE; SEB, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. [Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]. Brasília: MEC; CNE; CEB. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 27 set. 2022.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. F. Educação escola e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 156-168, 2003.

O’LEARY, Zina. *Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático*. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João A. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura, 2000.

PIERUCCI, Antonio F. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 9-16, 2008.

PIRES, Joelma L. V. O trabalho de professores no processo de implementação do currículo por competências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

ROCHA, Tânia Mara Hachbart da. *A Festa da Penha e as Ciências das Religiões: estudo de caso na unidade municipal de educação infantil (UMEI) Pedro Pandolfi, Vila Velha – ES*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória, 2023.

ROSADO, Cristine T. C. L. *Educação escolar para crianças: o que dizem sujeitos deste direito?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

RUY, Susan G. R. *Religiosidade e educação infantil: um olhar sobre a UMEI Basílio Costalonga, Vila Velha-ES.* Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

SACRISTÁN, José G. *A educação obrigatória.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Antonia P. *Educação Infantil e religiosidade: papel pedagógico do professor.* São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SANTOS, Ivone A. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica. In: PARANÁ [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTOS, Silvana F. *Ensino Religioso: uma perspectiva para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.* Curitiba: Ibplex, 2009.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHUELER, Alessandra F. M.; DELGADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nas festividades brasileiras. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 122-148, 2007.

SCURO, Pedro N. *Sociologia ativa e didática: um convite ao estudo da ciência do mundo moderno.* São Paulo: Saraiva, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Educação Lucas do Rio Verde: transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. In: PREFEITURA LUCAS DO RIO VERDE [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/site/secretaria/educacao/>. Acesso em: 25 set. 2022.

SEEHABER, Liliana C.; LONGHI, Miguel. Ethos e cultura no Ensino Religioso. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, a. VI, n. 12, p. 241-250, 2007.

SIMMEL, Georg. *Religião: ensaios.* São Paulo: Olhos d'água, 2011.

THOMAZ, Paulo R. V. *As influências religiosas no contexto escolar.* Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2014.

ULRICH, Claudete Beise; GRASSELLI, Martinélia Rodrigues de Almeida. Cuidar, brincar e educar na educação infantil: educação para a paz - aprender a respeitar a diversidade. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 492-507, maio/ago 2019.

VENTURA, Roberta Andrade; LENCI, Sabrina dos Santos Campos; ROCHA, Mara Hachbart da; ULRICH, Claudete Beise. Uma análise do fenômeno religioso na infância e na educação. *Protestantismo Em Revista*, v. 47, n. 2, p. 3–15, 2021.



APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS E PEDAGOGOS/AS PARA PESQUISA SOBRE RELIGIOSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

FACULDADE UNIDADE DE VITÓRIA

Questionário para professores e pedagogos na contribuição para a pesquisa sobre Religiosidade e Espaço Escolar

Mestranda: Kennya Eleoterio da Silva

Prof^ª. Orientadora: Claudete Beise Ulrich

Perguntas:

- 1) Você têm alguma religião? Se sim, qual?

- 2) Há quanto tempo atua como professor (a)? E quanto tempo atua nesta instituição de ensino? _____

- 3) Em relação a sua formação inicial e continuada, você já estudou algo a religiosidade no espaço escolar? _____
- 4) Você acha que a sua religiosidade interfere ou contribui na sua prática como docente? _____

- 5) Você já presenciou dentro da sala de aula falas, expressões, brincadeiras e atitudes das crianças que tem correlação com cada tipo de religiosidade? Dê um exemplo.

- 6) Você já trabalhou com os alunos algum assunto que aborda questões de religiosidade, ou diversidade cultural?

- 7) Você concorda em trabalhar com as datas comemorativas que tenha relação com religiosidade em sala de aula? Por quê? _____

- 8) Você concorda em cantar o hino do "Pai Nosso" no momento da entrada dos alunos? Por quê? _____

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA RESPONSÁVEIS E FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A UMEF PEDRO HERKENHOFF PARA PESQUISA SOBRE RELIGIOSIDADE E ESPAÇO ESCOLAR

FACULDADE UNIDADE DE VITÓRIA

Questionário para responsáveis e famílias das crianças que frequentam a escola na contribuição para a pesquisa sobre Religiosidade e Espaço Escolar

Mestranda: Kennya Eleoterio da Silva

Prof^ª. Orientadora: Claudete Beise Ulrich

Perguntas:

1- Você tem alguma religião? Se sim, qual?

2- Você separa algum momento que esteja relacionado a religiosidade com a sua família?

3- Ao saber que a religiosidade também está presente na escola, seja no momento da entrada com o hino "Pai Nosso", bem como o componente curricular Ensino Religioso, você concorda com esse tipo ações dentro do espaço escolar? Porquê?

ANEXO – CARTA OFÍCIO PARA PESQUISA DE CAMPO



Faculdade Unida de Vitória
 Mestrado - Renovação de Reconhecimento
 Portaria nº 516, de 13/06/2022 - DOU de 14/07/2022
 Doutorado – Portaria de Reconhecimento
 Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



Vitória/ES, 31 de julho de 2023.



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) **KENNYA ELEOTERIO DA SILVA** portador(a) do CPF **128.978.877-45**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3059278**, 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 RELIGIOSIDADE NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO UNIDADE MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL (UMEF) PEDRO HERKENHOFF". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



David Mesquita de Oliveira
 Coordenador do curso de Mestrado
 Profissional em Ciências das Religiões